

Université de Montréal

Du choc à la confusion
La rencontre interculturelle dans les stages Québec Sans
Frontières au Sénégal

par Mathilde Gouin-Bonenfant

Département d'anthropologie
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise
en Anthropologie

Décembre 2018

© Mathilde Gouin-Bonenfant, 2018

Résumé

Depuis quelques années, les critiques du volontourisme se multiplient. Or, les frontières autour de ce concept sont floues. Au Québec, le programme Québec Sans Frontières (QSF), créée en 1995, offre des stages d'initiation à la coopération internationale pour les jeunes québécois-e-s de 18 à 35 ans. Se défendant d'être une forme de volontourisme, le programme met plutôt de l'avant ses missions de solidarité et de rapprochement Nord-Sud. Sur la question de la rencontre interculturelle dans le volontourisme et le bénévolat international, la littérature est partagée entre des postures enthousiastes et des postures critiques. Alors que l'objet d'étude y est presque toujours *le résultat* de la rencontre, ce mémoire s'intéressera plutôt aux différents processus qui s'y jouent. En retournant l'objet ainsi, il est alors possible de concevoir la rencontre comme étant dynamique et interactionnelle. Se détachant de l'appareillage théorique et des analyses empruntés aux études touristiques, ce mémoire s'est plutôt inspiré de la littérature sur la mobilité étudiante, en s'intéressant aux processus d'adaptation et d'apprentissage. Pour appréhender la nature interactionnelle de la rencontre, cette recherche mobilise un cadre théorique inspiré de la philosophie herméneutique de Gadamer, des approches systémiques des relations humaines, de l'ethnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle. Ce projet de recherche prend ainsi la forme d'une ethnographie de la rencontre interculturelle dans les stages Québec Sans Frontières au Sénégal qui tente de répondre à la question suivante : Comment sont produits les savoirs culturels et interculturels, à travers la rencontre, et comment s'articulent-ils avec les processus d'adaptation et d'intégration des stagiaires ? Cette recherche est le fruit d'un terrain ethnographique de 4 mois, au Québec et au Sénégal, suivant le parcours de deux cohortes de stagiaires, dans deux organismes de coopération internationale différents, effectuant un stage QSF au Sénégal, à l'été 2017.

Mots-clés : Québec Sans Frontières, volontourisme, bénévolat international, rencontre interculturelle, adaptation, intégration, compétences interculturelles, choc culturel, confusion culturelle, compréhension, philosophie herméneutique, analyse systémique, Québec, Sénégal

Abstract

In recent years, voluntourism has become the object of increasing criticism, but the boundaries around this concept are unclear. In Quebec, the Quebec Without Borders (QWB) program, created in 1995, offers “initiation to international cooperation” internships for young Quebecers aged 18 to 35. Defending itself from being associated with voluntourism, the program places emphasis on its primary missions of solidarity and rapprochement. On the question of intercultural encounters, the literature on international volunteering is divided between enthusiastic postures and critical postures. While the object of study is almost always the result of the encounter, this research focuses on its process, which makes it possible to understand the dynamic nature of interactions in intercultural encounters. Standing out from the theoretical apparatus and analyses borrowed from tourism studies, this research was inspired by the literature on student mobility, focusing on adaptation and learning processes. To be able to grasp the interactional nature of the intercultural encounter, this research mobilizes an intercultural theoretical framework inspired by Gadamer's hermeneutic philosophy, systemic approaches to human relations, ethnographies of communication and interactive sociolinguistics. This research project thus takes the form of an ethnography of the intercultural encounter in the Quebec Without Borders internships in Senegal, in which I intend to answer the following question: How are the cultural and intercultural knowledge produced, through the encounter, and how do they relate to the processes of adaptation and integration of the participants? This research is the result of an ethnographic fieldwork of 4 months, in Quebec and Senegal, following the course of two cohorts of participants, in two different international cooperation organizations, doing a QWB internship in Senegal, in the summer of 2017.

Keywords : Quebec Without Borders, voluntourism, international volunteering, intercultural encounter, adaptation, integration, intercultural skills, culture shock, culture confusion, comprehension, hermeneutic philosophy, systemic analysis, Quebec, Senegal.

Table des matières

Résumé.....	1
Abstract	2
Table des matières.....	3
Liste des tableaux.....	6
Liste des figures	7
Liste des sigles	8
Remerciements.....	9
Introduction.....	11
Chapitre 1 : Cadre théorique	16
1.1 La philosophie herméneutique de Gadamer	17
1.1.1 Les préjugés et le cercle herméneutique	18
1.1.2 Traditions et ruptures	19
1.1.3 Fusion des horizons.....	20
1.2 L'école de Palo Alto et l'approche systémique des relations humaines	22
1.2.1 Les systèmes humains.....	23
1.2.2 Théorie de l'apprentissage de Gregory Bateson	24
1.3 Ethnographie de la communication et sociolinguistique interactionnelle	25
1.3.1 Systèmes de communication.....	26
1.3.2 La rencontre des systèmes de communication.....	27
1.4 Conclusion	29
Chapitre 2 : Les stages Québec Sans Frontières	32
2.1 Le programme QSF et les mobilités internationales : une mobilité privilégiée	34
2.2 Lecture historique : Tourisme, bénévolat international et volontourisme	36
2.3 Tourisme vs bénévolat international : travail et aménagement de l'altérité	38
2.4 Retourner le regard vers l'intérieur : la coopération internationale québécoise	40
2.5 Volontourisme vs bénévolat international : logique marchande et logique de solidarité.....	42
2.6 Conclusion	45

Chapitre 3 : Bénévolat international, tourisme, mobilité étudiante et rencontre interculturelle : État des lieux	47
3.1 Anthropologie et tourisme	47
3.1.1 La paix par le tourisme	48
3.1.2 Les critiques postcoloniales du tourisme	49
3.2 Bénévolat international	51
3.2.1 Posture enthousiaste : un tourisme alternatif prometteur.....	52
3.2.2 Postures critiques : de la méfiance aux critiques postcoloniales	53
3.2.3 Posture d'adaptation et posture scientifique	57
3.2.4 Problématiques identifiées dans l'étude du volontourisme	58
3.3 La mobilité étudiante : l'étude d'un parcours d'apprentissage	62
3.4 Conclusion	65
Chapitre 4 : Cadre méthodologique	67
4.1 Contexte du travail ethnographique	67
4.1.1 Le parcours type d'un stage Québec Sans Frontières	67
4.1.2 Participant-e-s, organismes et lieux	69
4.2 Collecte de données	74
4.2.1 Méthode ethnographique et approche herméneutique	74
4.2.2 Outils de collecte de données.....	75
4.3 Ma présence sur le terrain	82
4.3.1 Implications des statuts et rôles : limites et avantages.....	84
4.3.2 Utiliser sa propre expérience	86
4.4 « Bul nettali » et autres considérations éthiques	87
Chapitre 5 : Trajectoire des stagiaires : de la confusion à l'intégration.....	89
5.1.3 L'idéal type du choc et ces occurrences	95
5.1.4 Réflexions autour du lien type-token.....	100
5.1.5 Au-delà du choc	102
5.2 La confusion culturelle : une approche alternative pour penser l'intégration des stagiaires	104
5.2.1 L'arrivée et la confusion : point de départ de l'intégration	106

5.2.2 Prévisibilité et routine	108
5.2.3 De l'observation à l'action.....	109
5.2.4 De l'invité au membre de la famille	110
5.2.5 Le rôle des mères d'accueil dans l'intégration des stagiaires	112
5.3 Conclusion : L'intégration comme expérience de compréhension.....	113
Chapitre 6 : Trajectoire des savoirs culturels et interculturels.....	116
6.1 Apprendre sur les systèmes : les savoirs culturels	116
6.1.1 La production des connaissances culturelles comme cercle herméneutique	117
6.1.2 Les connaissances culturelles des mères : un processus sur la longue durée	121
6.2 Les systèmes hybrides et temporaires.....	124
6.2.1 Invitée ou membre de la famille ? La négociation de son rôle dans la famille.....	125
6.2.2 La négociation des règles de politesse	126
6.3 Devenir compétent en contexte interculturel	128
6.3.1 Discrimination des contextes d'apprentissage	129
6.3.2 Reconnaître les aspects culturels et les invariants	132
6.3.3 Naviguer entre les échelles individuelles et culturelles	133
6.3.4 L'expérience internationale et les compétences interculturelles	135
6.4 Les nœuds dans l'apprentissage en contexte interculturel.....	136
6.5 Conclusion	139
Conclusion : Le stage comme initiation à l'interculturel.....	i
Bibliographie.....	vi

Liste des tableaux

Tableau I. Récapitulatif des outils de collecte de données.....	81
---	----

Liste des figures

Figure 1.	Le programme Québec Sans Frontière	32
Figure 2.	Histoire du tourisme et du bénévolat international	37
Figure 3.	Le parcours des stagiaires	68
Figure 4.	Contextes des groupes A et B	72
Figure 5.	Cercle herméneutique et savoirs culturels	118

Liste des sigles

AQOCI : Association québécoise des organismes de coopération internationale

MRIF : Ministère des Relations internationales et de la Francophonie

OCI : Organisme de coopération international

ONG : Organisation non gouvernementale

QSF : Québec Sans Frontières

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite remercier tous les participant-e-s à ma recherche. Je remercie les 18 stagiaires qui ont accepté de partager cette expérience avec moi. Je remercie les deux responsables d'équipe pour leur aide inestimable et leur disponibilité. Je remercie aussi le chef du village et les membres du village A de m'avoir accueillie à plusieurs reprises. Je remercie les 9 femmes qui m'ont partagé leurs expériences de mère d'accueil, ainsi que la personne médiatrice de l'organisme B. Finalement, je remercie aussi les deux organismes de coopération internationale avec lesquels j'ai collaboré, les deux organismes locaux, ainsi que Katina Binette, de l'AQOCI, pour leur aide et leur confiance.

Ce mémoire n'aurait pu être possible sans l'accompagnement de mon directeur de recherche, Bob White. Je le remercie pour ses encouragements, sa confiance, sa passion contagieuse pour l'interculturel et pour les opportunités qu'il m'a offertes au sein du LABRRI. Je souhaite aussi remercier Jessica Dubé pour son rôle de « marraine académique », Lomomba Emongo pour la relecture et les précieux commentaires, ainsi que tous les membres du LABRRI pour leur soutien et leur amitié. Pensée spéciale pour les condisciples : Pascale, Sam, Moussa, Dalila, Stéphanie, Marta, Maude et Isabelle. Je remercie aussi le CRSH, la FESP, le CELAT et le département d'anthropologie pour leur soutien financier.

Merci à mes collègues au département, particulièrement aux membres des groupes d'écriture auxquels j'ai participé : Catherine, Julien, Manu, Mariette, Cassandre, Ninon, Anaïs, Annick et Auréliane. Des remerciements sincères à mes ami-e-s Julien, Florence, Catherine, Pascale et Emory, pour leur amour, leur patience, leur soutien et leur écoute, ainsi qu'à ma famille, Édith, Gilles, Émilien et GM. Je remercie aussi mon filleul (et coloc préféré), Sao, pour le bonheur et la chance que j'ai eus de le voir grandir au quotidien cette année et pour tous les matins qui commencent dans la lumière grâce à son sourire et à ses « jokes! ».

Au Sénégal, je souhaite remercier de tout cœur la grande famille de Kër Gu Mag : Anta, Sahad, Rahma, Yama, Lisy, Camille, Maggie, Lou, Aziz, Imam, Issa et waa Boussoura. Sans oublier Irène, Youba, Julien, Max Borom Tefessu Biir, Maame Assaman, Fatou et Ndiawar. Ils et elles ont su ajouter plaisir, amitié et paix à ces séjours au Sénégal. Particulièrement, j'aimerais

exprimer ma gratitude envers Youssoupha, pour sa contribution aux réflexions qui ont nourri ce mémoire, pour les traductions, pour le xam-xam et pour son amitié.

À toutes les personnes nommées et à celles que j'aurais oublié : Jërējēf, Jokongal, Danke, Grace, I ni cé, Merci, Sante Yalla!

Introduction

Durant les années 1980, le « tourisme alternatif » émerge, en réaction au tourisme international de masse (Stronza 2001). Il s'agit de « formes de tourisme qui [seraient] compatibles avec les valeurs écologiques, sociales et communautaires et qui [permettraient] à la fois aux hôtes et aux visiteurs de vivre des interactions et des expériences partagées positives. »¹ (Eadigton et Smith, 1992, 3). Durant les années 1990, les Organisations non gouvernementales (ONG), alors en forte croissance, s'approprient la logique de tourisme alternatif et proposent des expériences de bénévolat international, s'inscrivant dans leurs missions et valeurs. Les années 2000 voient ensuite l'apparition de grandes organisations privées qui proposent des expériences de bénévolat international sous la forme de produits commerciaux. C'est la naissance du volontourisme comme industrie (Butcher et Smith 2010). Il existe toutefois un flou conceptuel autour des différents phénomènes qui rassemblent mobilité de jeunes occidentaux et travail bénévole.

Au Québec, le programme Québec Sans Frontières (QSF), créé en 1995, permet à des dizaines de jeunes Québécoises², chaque année, de séjourner dans des communautés « du Sud », pour y réaliser des stages d'initiation à la coopération internationale. À l'intérieur de ces expériences, les stagiaires sont logées dans des familles d'accueil et vivent le plus souvent dans des communautés rurales. Elles travaillent bénévolement avec des organismes locaux. Le programme QSF se défend d'être du volontourisme et propose plutôt l'appellation « solidarité internationale » ou « initiation à la coopération internationale » (Venne 2016). Une des valeurs du programme QSF est de « [favoriser] la création de liens privilégiés entre les jeunes du Québec et les populations du Sud » (QSF 2018e). C'est aussi la particularité qu'attribuent plusieurs auteur-e-s aux expériences de volontourisme qui seraient plus aptes à créer des relations interculturelles authentiques et interactives que le tourisme « ordinaire » (McIntosh et Zahra 2007). Ainsi, à l'opposée d'une « consommation non réflexive d'un produit touristique », le volontariat international serait caractérisé par une meilleure compréhension interculturelle, par le dialogue, la tolérance, une meilleure compréhension des enjeux mondiaux et un sens de

¹ Sauf autre indication, toute traduction de langue étrangère sera de l'auteur.

² Comme la très grande majorité des participant-e-s aux stages Québec Sans Frontières sont des femmes, j'utiliserai le féminin comme genre « neutre » tout au long de ce mémoire.

citoyenneté du monde (Crabtree 1998; Coghlan and Gooch 2011; McGehee 2002; McGehee and Santos 2004; Wearing 2001; Broad 2003; Higgins-Desbiolles 2003). Toutefois, d'autres études montrent que ces programmes peuvent aussi mener au renforcement des stéréotypes et à de mauvaises compréhensions de l'Autre (Raymond and Hall 2008; Simpson 2004; Gius 2011, Guttentag 2009; Daldeniz and Hampton 2010).

La littérature est ainsi partagée entre ces deux résultats de la rencontre dans les expériences de bénévolat international. Je soutiens qu'il existe une série de problèmes dans la littérature qui participe ou découle de cette opposition. En premier lieu, les termes « volontourisme » et « volunteer tourism » sont des concepts flous qui englobent une large gamme d'expériences. Or, les études sur le bénévolat international reprennent ces termes généralisant et ne soulignent pas les particularités des différents contextes qu'ils regroupent. Cela est surtout problématique lorsque la question de recherche concerne le résultat de la rencontre. Ainsi, dans un contexte particulier, il peut y avoir eu un rapprochement interculturel entre les groupes, alors que dans un autre, les préjugés des stagiaires ont pu être renforcés. Il est difficile d'inférer que le « volontourisme » mène à un ou l'autre de ces résultats à partir de cas radicalement différents (en termes de durée, de projets, d'accompagnement, de formation, de coût, etc.) De plus – et c'est le deuxième problème identifié – l'objet de ces études est, effectivement, très souvent *le résultat* de la rencontre interculturelle. En posant l'objet ainsi, la nature interactive et dynamique de la rencontre n'est pas reconnue. Finalement, ces études, en étudiant surtout l'expérience des bénévoles, présentent souvent les communautés hôtes comme étant passives, parfois même victimes. En plus de minimiser leur rôle, cette position ne permet pas de rendre compte des dynamiques interactionnelles.

En partant de cet écart dans la littérature et des problématiques identifiées, j'ai tenté d'approfondir le sujet, en me penchant sur la rencontre en elle-même, comme un processus dynamique et interactionnel qui a lieu dans un contexte précis. Au lieu de me poser la question du *résultat* de la rencontre, je me pose plutôt la question de *ce qui se passe* dans la rencontre. En optant pour une démarche interactionniste, plusieurs dynamiques deviennent accessibles. La recension des écrits m'a aussi permis de remarquer que le bénévolat international est souvent étudié avec un appareillage théorique et des analyses empruntées aux études touristiques. Or, dans les écrits sur la mobilité étudiante, la rencontre interculturelle est aussi abordée, mais avec

un accent sur les compétences et les apprentissages développés par l'expérience de mobilité. En réponse aux problématiques dans la littérature sur le bénévolat international, j'ai donc choisi de réaliser une ethnographie de la rencontre interculturelle, à l'échelle des interactions. En m'inspirant de la littérature sur la mobilité étudiante, j'ai porté mon attention sur les processus d'adaptation et d'apprentissage. Ce qui est rapidement ressorti, lors du terrain, c'est le rôle, dans ces processus, des savoirs culturels et interculturels produits. Ce projet de recherche prend ainsi la forme d'une ethnographie de la rencontre interculturelle dans les stages Québec Sans Frontières au Sénégal, dans laquelle j'entends répondre à la question suivante : comment sont produits les savoirs culturels et interculturels, à travers la rencontre, et comment s'articulent-ils avec les processus d'adaptation et d'intégration des stagiaires ?

Malgré que l'objet de cette étude soit la rencontre et tout en considérant également le pouvoir de chaque acteur et actrice de celle-ci, j'ai choisi de me concentrer surtout, mais pas uniquement, sur l'expérience des stagiaires québécoises. J'ai fait ce choix parce que, contrairement aux familles qui accueillent des stagiaires du programme Québec Sans Frontières depuis plusieurs années, les stagiaires québécoises vivent cette expérience pour la première fois. Les familles d'accueil ont ainsi déjà développé des savoirs culturels et interculturels, au fil de ces rencontres, alors que pour les stagiaires, le contexte d'immersion est nouveau. Leurs expériences m'apparaissaient ainsi comme étant plus riches en nouveaux apprentissages. J'ai toutefois aussi intégré les points de vue et les expériences des mères d'accueil, ainsi que ceux d'une des employées d'une des ONG. Ces différents points de vue permettent d'avoir une vue globale de l'expérience.

J'ai choisi de réaliser cette étude au Sénégal pour trois raisons. En premier lieu, le Sénégal est une des destinations les plus représentées dans les stages QSF. Effectivement, pour l'année 2016-17 (année de réalisation du terrain), quatre stages sont offerts au Sénégal, ce qui en fait le deuxième pays le plus représenté dans le monde et le premier en Afrique (QSF 2018c). Le choix du continent africain est aussi motivé par le fait que l'altérité y est souvent vécue comme étant plus radicale qu'ailleurs (Choquette 2008). Il est aussi possible d'imaginer que plus les différences culturelles perçues sont grandes, plus les apprentissages seront importants (Koskinen et Tossavainen 2004). Finalement, comme j'ai séjourné au Sénégal à plusieurs reprises (environ 18 mois au total) et que je suis capable de communiquer en wolof (la langue

la plus parlée au Sénégal), il était beaucoup plus facile pour moi d'accéder aux expériences des deux côtés de la rencontre.

Le premier chapitre de ce mémoire aborde le cadre théorique élaboré pour analyser et interpréter les données produites sur le terrain. Celui-ci s'inspire de la philosophie herméneutique de Gadamer, des approches systémiques des relations humaines développées par l'École de Palo Alto, de l'ethnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle. Le deuxième chapitre est un exercice de centration³ autour du programme Québec Sans Frontières. Celui-ci est replacé dans le phénomène large des mobilités internationales et plus spécifiquement des mobilités nord-sud, à l'aide d'une lecture historique des phénomènes de tourisme, de bénévolat international et de volontourisme. Ensuite, une seconde lecture, provenant plutôt du contexte local de la coopération internationale québécoise, vient compléter cet exercice. Après avoir bien circonscrit le contexte de la recherche, un troisième chapitre recense les écrits sur les relations entre les communautés hôtes et les bénévoles dans les expériences de bénévolat international. Plusieurs problématiques sont soulevées et des pistes de solution identifiées. Le quatrième chapitre décrit le cadre méthodologique développé. Ce chapitre commence par une mise en contexte ethnographique, puis les outils de collecte de données sont décrits. La dernière section de ce chapitre aborde les questions de réflexivité et les particularités de l'étude de la rencontre, pour terminer avec des questionnements éthiques. Le chapitre 5 aborde l'expérience d'adaptation des stagiaires. Une première section aborde la notion de choc culturel et comment celle-ci est mobilisée par les stagiaires. La deuxième section de ce chapitre propose un modèle alternatif, celui de « confusion culturelle ». Ce dernier permet de faire ressortir l'importance de la confusion, la compréhension et l'apprentissage dans l'expérience des stagiaires. Finalement, le chapitre 6 retrace premièrement les trajectoires des savoirs culturels produits par les stagiaires et les mères d'accueil. Ensuite est abordée la création de systèmes de communication hybrides et temporaires. Une troisième section aborde les savoirs interculturels produits dans la rencontre. Finalement, la dernière section de ce chapitre aborde les difficultés dans l'apprentissage en contexte interculturel. La conclusion du mémoire revient sur certains résultats de recherche et

³ La centration permet « de se voir comme porteur de traditions » et de reconnaître ses cadres de références (White 2014, 50).

propose que les stages QSF consistent en une forme d'initiation interculturelle dans le monde québécois de la coopération internationale.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Ce cadre théorique s'est dessiné à travers, d'une part, la recension des écrits sur les expériences interculturelles dans le bénévolat international, et d'autre part, à travers l'expérience de terrain. La littérature sur la relation entre les communautés hôtes et les bénévoles dans le bénévolat international comporte une série de problèmes, particulièrement dans l'articulation des échelles d'analyse, dans la prise en compte du contexte et dans la reconnaissance de la nature dynamique des interactions interculturelles ⁴. L'identification de ces problèmes m'a amené à remettre en question les approches théoriques et méthodologiques traditionnellement préconisées dans cette littérature. Il est rapidement devenu impératif d'avoir un cadre théorique interactionniste.

Sur le terrain, les intuitions nées de la recension des écrits se sont confirmées et l'appareillage théorique nécessaire pour rendre compte de la complexité de l'objet d'étude s'est précisé. Notamment, l'importance de la compréhension dans l'expérience des stagiaires s'est rapidement manifestée. Alors que les modèles théoriques offerts aux stagiaires dans leurs formations prédépart insistaient sur la notion de « choc culturel », c'est plutôt la confusion et les processus d'apprentissage qui étaient au cœur de leur expérience. À travers ces observations sur le terrain, la question de recherche s'est aussi précisée : « Comment les savoirs culturels et interculturels sont-ils produits, à travers la rencontre, et comment s'articulent-ils avec les processus d'adaptation et d'intégration des stagiaires? » Pour répondre à cette question, tout en évitant les problématiques préalablement mises en lumière dans la recension des écrits, ce cadre théorique interactionniste se retrouve à la rencontre de la philosophie herméneutique, des approches systémiques des relations humaines, de l'ethnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle.

⁴ Nous verrons en détails ces critiques dans le chapitre 3.

1.1 La philosophie herméneutique de Gadamer

Malgré qu'elle soit marginale, il existe une tradition anthropologique qui s'inspire ouvertement de la philosophie herméneutique, s'appuyant surtout sur les écrits de Gadamer, Habermas et Ricoeur (Maranhao 1986, 291).⁵ Si cette influence est rarement explicitée dans les écrits anthropologiques, la méthode ethnographique et la philosophie herméneutique restent intrinsèquement liées. En effet, l'interprétation et la compréhension sont centrales dans les deux cas (Ameigeiras 2009; White à paraître; Maranhao 1986). L'ethnographie apparaît ainsi comme un exercice herméneutique en soi, puisque l'ethnologue s'immerge dans l'univers de sens de l'Autre, afin d'en retirer des leçons et des savoirs.

Qu'est-ce que la philosophie herméneutique? Grondin (2017) distingue trois acceptations du terme herméneutique. La première, c'est la conception classique, soit l'art d'interpréter les textes, qui provient de la longue tradition d'interprétation des textes sacrés, juridiques ou philologiques. Une deuxième acceptation du terme provient de l'herméneutique de Dilthey où l'herméneutique devient : « une réflexion méthodologique sur la prétention de vérité et le statut scientifique des sciences humaines » (Grondin 2017, 7). Finalement, la troisième conception de l'herméneutique se constitue comme une « philosophie universelle de l'interprétation » (*Ibid*).

La philosophie herméneutique de Gadamer s'inscrit dans ce troisième registre et s'avère pertinente pour répondre aux questions que pose ce mémoire. Ainsi, la philosophie herméneutique peut se concevoir comme une grille qui permet de penser la compréhension avec l'Autre, à travers les notions de préjugé, de tradition, et de fusion des horizons. Elle donne la possibilité d'étudier la production des savoirs comme résultats de cet acte de compréhension, à travers la notion de cercle herméneutique. Cette section s'intéressera aux différentes notions provenant de l'œuvre de Gadamer, mais aussi aux interprétations et mobilisations qu'en font certains anthropologues, comme Michael H. Agar, Tullio Maranhao et Bob W. White.

⁵ On peut penser à Crapanzao, Obeyesekere et Rabinow.

1.1.1 Les préjugés et le cercle herméneutique

Dans la pensée herméneutique, les « préjugés » sont des informations qui ne sont pas encore validées (Agar 1982). Il ne s'agit pas ici du préjugé comme il est souvent utilisé dans l'usage populaire, soit un jugement sans fondement et possiblement discriminatoire. Gadamer (1960) écrit : « En soi, préjugé veut dire jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants quant au fond. » (Gadamer 1996 [1960], 291). Le préjugé n'est alors ni négatif en soi, ni une entrave à la compréhension. En ce sens, l'exigence de l'*Aufklärung* (les Lumières allemandes) de dépasser tous les préjugés pour atteindre un savoir objectif serait en elle-même un préjugé (*Ibid*, 297). Le modèle positiviste prescrit de « sortir entièrement de soi pour comprendre » (Grondin 2005, 9). Or, dans l'herméneutique de Gadamer, les préjugés de l'individu sont la condition même de la compréhension, puisqu'ils constituent notre « précompréhension » (Gadamer 1996 [1960], 298). Ils peuvent être réaffirmés, nuancés, ou déconstruits, mais ils sont, dans tous les cas, le « point de départ à une démarche d'acquisition de savoirs » (Abdallah-Pretceille 1997, 127).

Le cercle herméneutique tel que conceptualisé par Gadamer « décrit les fondements de la compréhension » (White, à paraître). Alors que pour les lumières, la pensée est linéaire, Gadamer (suivant Heidegger) affirme que la compréhension est circulaire (Grondin 2005, 15). Le cercle herméneutique est alors un aller-retour entre le préjugé et la compréhension, mais aussi entre la partie et le tout (Grondin 2002, 16). Selon Grondin (2002), il s'agit « du processus constant qui consiste en la révision des attentes de compréhension, à la lumière d'une meilleure et plus convaincante compréhension du tout »⁶ (*Ibid*, 10). C'est donc le mouvement du préjugé à la compréhension, par l'interprétation et de la compréhension nouvelle au préjugé modifié, par la révision. Voir la compréhension comme un cercle implique que la personne qui comprend, la compréhension et le compris sont inséparables. Ainsi, comprendre, c'est comprendre à partir de sa tradition, avec ses préjugés (Descheneaux 2014, 6-7). Or, en comprenant, on transforme ceux-ci et on transforme nos attentes de compréhension. Dès lors, « dès que l'on comprend, on comprend autrement » (Gadamer 1996 [1960], 318).

⁶ Traduction de l'auteure

Je mobiliserai donc la notion de préjugé et le cercle herméneutique de Gadamer pour mettre en relief les processus de compréhension des différents acteurs et actrices de la rencontre. Cela me permettra de cartographier les trajectoires des savoirs produits et d'identifier les moments de révision et de validation de ces savoirs.

1.1.2 Traditions et ruptures

Dans la philosophie herméneutique de Gadamer, les individus s'inscrivent dans des traditions. Les traditions seraient le « travail de l'histoire », « l'historicité de chaque individu qui influe sur sa compréhension. » (Debono 2012, 155). Si la tradition est en lien avec le passé, elle ne s'oppose pas pour autant à la modernité (White à paraître). C'est plutôt le point à partir duquel les individus voient et comprennent le monde : « [...] people necessarily exist within a tradition, in terms of which they see themselves, their world, their past, and their future. » (Agar 1982, 781). Les traditions ne sont pas uniques ou homogènes et les individus peuvent s'inscrire dans différentes traditions à la fois. Les préjugés des individus sont ainsi fonction de leurs traditions (Debono 2012, 155). Si nous pensons à partir de nos traditions, nous pouvons tout de même les réfléchir. Toutefois, nous ne pouvons les penser qu'à partir d'elles-mêmes :

« An individual can never stand entirely apart and examine this tradition as an object, for without it there is nothing in terms of which understanding can take place. Understanding, in other words, has a "fore-structure" (Gadamer 1975) or "tacit dimension" (Polanyi 1966) » (Agar 1982, 781).

Comment prenons-nous conscience de nos propres traditions? Lorsque des individus provenant de différentes traditions se rencontrent, il est possible qu'il y ait des ruptures dans la compréhension. Ces ruptures se manifestent parfois comme des incohérences : « Expectations are not met; something does not make sense; one's « assumption of perfect coherence, » to use Gadamer's phrase, is violated » (Agar 1982, 783). Johannes Fabian (1991) écrit aussi: « The move toward ethnographic knowledge often goes hand in hand with resistance in the form of incomprehension, denial, rejection, or, why not, simply Otherness. » Goulet (1998) rajoute que si le travail ethnographique va de pair avec une résistance ou une confrontation, celles-ci peuvent devenir productives avec la communication. C'est que les ruptures révèlent les traditions.

La notion de rupture (« breakdown ») rappelle celle « d'incident critique ». Certain-e-s auteur-e-s nomment ainsi les moments d'incompréhension ou de tension dans les interactions interculturelles. Ce qui rend ces incidents « critiques » c'est qu'ils peuvent devenir révélateurs de Soi et de l'Autre (Cohen-Emerique 2007). Le sociologue Peter Berger (2010) a pour sa part mis de l'avant la notion de « key emotional episodes ». Selon lui, certains moments d'émotions fortes dans les terrains ethnographiques vont procurer au chercheur de nouvelles connaissances insoupçonnées ou vont complexifier sa compréhension de certaines dynamiques dans le groupe étudié (Berger 2010). Ces deux notions sont similaires aux ruptures, puisqu'elles sont révélatrices. Les « Key emotional episodes » soulignent par ailleurs le rôle des émotions dans l'acquisition de savoirs.

Dans le cadre de ce mémoire, la tradition et les ruptures peuvent être analysées à la fois dans les dynamiques interculturelles entre les stagiaires et les membres des communautés, mais aussi entre les participant-e-s à ma recherche et moi. En effet, il est important de reconnaître que l'ethnographe s'inscrit dans des traditions au moins une tradition et qu'il ou elle comprend et interprète le réel à partir de celles-ci (Maranhao 1986, 293).

1.1.3 Fusion des horizons

Dans l'introduction de leur ouvrage « Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers: Interculturel, herméneutique et interventions didactiques », Marc Debono et Cécile Goï (2012) écrivent qu'il existe beaucoup de malentendus dans la mobilisation de la pensée herméneutique. Toutefois, quelques propositions, continuent-ils, peuvent être dégagées :

« [...] le premier postulat est que toute compréhension comporte une précompréhension, une « structure d'anticipation » qui est préfigurée par la/les traditions dans laquelle/lesquelles s'ancre l'interprète, mais aussi par ses objectifs propres, tradition et télos modelant ses préjugés. » (Debono et Goï 2012, 8)

C'est ce que nous avons évoqué avec les notions de « préjugé », de « tradition » et leurs rôles dans la compréhension. Les auteurs continuent :

« Le second postulat est que l'on ne comprend que « dans l'inter- ». L'herméneutique est une philosophie de la relation qui met au centre de ses préoccupations la problématique altéritaire, considérant que le sens ne se construit que dans et par le frottement, la rencontre, voire le conflit avec l'autre [...] » (*Ibid*)

La compréhension est donc fruit d'une relation altéritaire que ce soit une relation avec le texte⁷, ou avec l'autre. Nous avons commencé à voir, dans la section précédente, comment la compréhension peut provenir de la rencontre, à travers la notion de rupture.

En effet, les ruptures peuvent devenir le point de départ d'un processus de « résolution » pour créer du sens avec l'Autre (Agar 1982). Cette résolution peut mener à de nouveaux apprentissages culturels ou interculturels (Koskinen et Tossavainen 2004). Si nous poursuivons dans une analyse herméneutique, à travers les ruptures, les individus peuvent comprendre leurs traditions respectives comme « des systèmes de codes spécifiques à un groupe » qui peuvent être des entraves à la compréhension mutuelle (White, à paraître, 8). En prenant conscience de sa propre tradition, les individus peuvent expliciter celles-ci à l'Autre. Grâce au jeu de questions-réponses, ils et elles peuvent alors ponctuellement créer des significations communes, ce que Hans-Georg Gadamer nomme la « fusion des horizons » (*Horizontverschmelzung*) (Gadamer 1996 [1960]).

Qu'est-ce que cette fusion des horizons ? L'horizon est ce qui est perçu à partir d'un point de vue (Grondin 2005, 4). Dans les mots de Gadamer (1960), c'est « [...] le champ de vision qui comprend et inclut tout ce que l'on peut voir d'un point précis » (Gadamer 1996 [1960], 324). L'horizon diffère alors d'une personne à une autre, dépendamment, entre autres, des traditions dans lesquelles elles s'inscrivent. Pour Gadamer, la fusion des horizons « ne signifie pas non plus une unité stable et identifiable, mais quelque chose qui arrive à la faveur d'un dialogue qui se poursuit toujours. » (Grondin 2005, 1). On peut alors concevoir la fusion des horizons comme un processus de réduction des écarts entre les compréhensions des individus dans lequel, ponctuellement, des significations communes sont produites. Dans la fusion, les traditions fusionnées « se métamorphosent pour faire place à autre chose » (*Ibid*, 5). Comme la compréhension, la fusion a un caractère événementiel et implique une transformation (*Ibid*).

La fusion des horizons nous permet donc de penser la compréhension intersubjective. Retenons que les traditions dans lesquelles s'inscrivent les individus influencent leurs horizons. Les horizons diffèrent alors d'un individu à l'autre. Cela n'empêche pas la

⁷ Au sens classique du terme, l'herméneutique réfère à l'interprétation des textes sacrés (Grondin 2017, 5)

compréhension. Celle-ci est possible à travers le dialogue et la création de significations communes. À travers ce processus, les horizons sont transformés. Encore une fois : « dès que l'on comprend, on comprend autrement » (Gadamer 1996 [1960], 318).

1.2 L'école de Palo Alto et l'approche systémique des relations humaines

L'école de Palo Alto est le nom donné à un groupe de chercheur-e-s provenant de disciplines scientifiques diverses (psychologie, anthropologie, communication...), ayant travaillé ensemble à Palo Alto, à partir du début des années 1950. C'est à cette école et notamment à l'anthropologue Gregory Bateson que l'on doit les bases de la démarche systémique appliquée aux relations humaines. De l'important lègue de l'École de Palo Alto, nous nous intéresserons surtout aux systèmes humains et à la théorie de l'apprentissage de Bateson.

Gregory Bateson découvre la cybernétique et l'approche systémique à travers une série de conférences (1945-1953), auxquels sera donné le nom des « conférences Macy » (Wittezaele et Garcia 2006, 53). Marc et Picard (2006) décrivent ainsi l'approche systémique :

L'approche systémique [...] c'est un point de vue original sur la réalité, une méthode pour aborder les phénomènes complexes. Elle permet une vision synthétique des problèmes alors qu'a prévalu longtemps dans les sciences une démarche analytique. Là où l'analyse décompose un phénomène en autant de parties élémentaires dont elle étudie les propriétés et va du simple au complexe, la synthèse essaie de penser la totalité dans sa structure et sa dynamique; au lieu de dissocier, elle recompose *l'ensemble des relations significatives qui relient des éléments en interaction*, attitude à laquelle correspond précisément la notion de *système*; celle-ci renvoie moins à la définition d'un objet particulier qu'à une perspective spécifique et féconde sur des domaines très divers de la réalité physique, biologique et humaine ⁸ (Marc et Picard 2000, 19).

Bateson et ses collègues forment alors une équipe de recherche dont l'objectif est d'appliquer les principes de l'analyse systémique aux sciences sociales (*Ibid*, 7-10).

⁸ Italique dans l'original

1.2.1 Les systèmes humains

Premièrement, définissons ce qu'est un système. Selon Marc et Picard (2006), il s'agit « [d'] un ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres. » (Marc et Picard 2006, 21). Les systèmes peuvent être biologiques, écologiques, informatiques, comme ils peuvent être communicatifs et sociaux. Dans les systèmes humains, « [...] les objets qui constituent les éléments du système [sont] *les individus en interactions*. Les attributs qui sont les propriétés de ces objets [sont] leurs actions et leurs réactions, leurs attitudes, leurs rôles ou, d'une manière plus générale, *leurs comportements*. » (Marc et Picard 2006, 23)⁹

Les systèmes humains sont aussi des systèmes ouverts, c'est-à-dire que les systèmes sont en communication avec leurs contextes et que chaque système s'insère dans un autre système plus large. En tant que système ouvert, les systèmes humains suivent le principe de totalité. L'échelle d'analyse n'est donc pas l'individu, mais la totalité (le groupe, la foule, etc.) L'unité d'analyse est l'interaction comme processus, inscrit dans un contexte (*Ibid*, 25). Les contextes influencent les systèmes et peuvent être un cadre matériel, symbolique, ou « un ensemble de normes culturelles et sociales » (*Ibid*, 24).

L'approche systémique des relations humaines permet ainsi de penser les interactions entre individus et entre l'individu et son environnement :

Ces échanges [entre l'individu et son environnement] se structurent, des règles relationnelles s'instaurent, que ce soit dans notre famille, dans nos groupes d'appartenance, dans notre milieu professionnel, dans notre groupe culturel, etc. Nous sommes influencés par les personnes de notre entourage et nous les influençons. Tout comportement (ou communication au sens large) s'inscrit dans ces boucles ou dans ces réseaux d'interactions (Wittezaele et Garcia 2006, 67).

Un des systèmes de relations humaines les plus étudiés (et un contexte d'intérêt particulier pour l'École de Palo Alto) est celui de la famille puisqu'il constitue un système stable d'interactions continues (*Ibid*, 28). Dans notre étude de cas, toutefois, les stagiaires entrent en relation avec une nouvelle famille, mais cette relation ne peut pas être caractérisée de stable, puisqu'elle est

⁹ Italique dans l'original

nouvelle et temporaire. Puisque ce n'est pas un système stable, les règles ne sont pas aussi implicites et doivent être clarifiées à répétition pour maintenir l'équilibre du système :

Lorsque deux individus interagissent, chacun d'eux cherche à déterminer et à définir la relation qui les unit selon les catégories socioaffectives [...] Si les deux protagonistes s'entendent sur la définition de leur relation, celle-ci peut se stabiliser et devenir un contexte relativement solide et permanent qui leur indique comment se comporter, qu'attendre de leur partenaire, comment interpréter ces messages et comment anticiper ses réactions; définir une relation comme amoureuse, amicale, professionnelle, joue un tel rôle de stabilisation et de sécurisation. (Marc et Picard 2000, 29-30).

C'est effectivement ce qui se passe, comme nous le verrons dans les chapitres 5 et 6, dans la rencontre entre les stagiaires et leur famille d'accueil.

1.2.2 Théorie de l'apprentissage de Gregory Bateson

Gregory Bateson a aussi développé une théorie de l'apprentissage. L'apprentissage, la compréhension et l'action sont ainsi liés. Bateson propose que l'apprentissage apparaisse toujours dans un contexte qui a des propriétés formelles spécifiques qui ont une influence sur les apprentissages (Marc et Picard 2000, 71-72). Celui-ci distingue 4 niveaux d'apprentissages. L'apprentissage de niveau zéro est le niveau le plus simple. Les effets des stimulus y sont stéréotypés, c'est-à-dire qu'au même stimulus sera toujours associée la même réponse. Dans l'apprentissage de niveau 1, la réponse à un stimulus va changer, alors que le contexte reste le même. Au départ, une situation permet une diversité de comportements de la part de l'individu, mais celui-ci va corriger ses comportements pour donner une même réponse à un stimulus. C'est le cas de beaucoup d'apprentissages routiniers, ainsi que du conditionnement pavlovien, par exemple (Bateson 1977, 307-8 ; Wittezaele et Garcia 2006, 116).

L'apprentissage de type 2, c'est en quelque sorte « apprendre à apprendre ». C'est un apprentissage d'un niveau logique plus haut, soit le transfert d'apprentissage à un autre contexte. Lorsqu'un contexte d'apprentissage devient habituel, l'individu peut transférer ses attitudes à d'autres contextes similaires (Wittezaele et Garcia 2006, 117-120). Deux dynamiques contraires y sont en jeu. Premièrement, la discrimination des contextes permet aux individus de reconnaître qu'un comportement appris dans un contexte précis est adéquat dans celui-ci, mais pas nécessairement dans un autre. De l'autre côté, le processus de généralisation permet de transposer un apprentissage fait dans un contexte à d'autres contextes distincts. Certains

problèmes d'apprentissage viennent d'une difficulté à discriminer ou à généraliser (Marc et Picard 2000, 72).

L'apprentissage de niveau 3 serait alors « apprendre comment on a appris à apprendre » (Marc et Picard 2006, 81). Il correspond à des expériences mystiques, à la conversion, ou à certaines formes de psychothérapies. Le « Soi » y est profondément redéfini ou même « hors propos » puisque le « Soi » est constitué d'apprentissages précédents. Ce type d'apprentissage est souvent considéré plus comme une « possibilité » ou une « hypothèse » qu'un niveau commun et empirique d'apprentissage (Marc et Picard 2006, 81; Wittezaele et Garcia 2006, 120). Il s'agit donc d'une analyse « méta », une réflexion consciente sur les processus d'apprentissage.

Ces niveaux d'apprentissage peuvent nous être utiles pour comprendre comment, dans un contexte immersif où plusieurs apprentissages faits au Québec sont rendus obsolètes, se construisent des nouveaux apprentissages. Un des lieux où plusieurs apprentissages sont à refaire, c'est dans la communication. L'ethnographie de la communication et la sociolinguistique interactionnelle – qui seront sujets de la prochaine section – offrent des outils adaptés à l'étude de la communication en contexte interculturel.

1.3 Ethnographie de la communication et sociolinguistique interactionnelle

L'ethnographie de la communication a d'abord été proposée par Dell Hymes (1962, 1964). Elle s'est depuis développée à la fois en tant que philosophie, théorie et méthodologie pour étudier les pratiques de communication (Carbaugh 2011). Selon Hymes, ce n'est pas la langue en soi qui devrait être l'objet d'étude de l'ethnographie de la communication, mais plutôt les comportements communicatifs (Hymes 1964, 11). John J. Gumperz, sociolinguiste et collègue de Dell Hymes, a participé au développement de l'ethnographie de la communication. Il est souvent associé à l'émergence de la sociolinguistique interactionnelle (Gal 2014). Comme l'ethnographie de la communication, celle-ci s'intéresse aux pratiques communicatives, à l'intérieur d'événements communicatifs (*speech events*) (Gumperz 2005, 216).

Les écrits de Dell Hymes et John J. Gumperz, nous permettront de penser la communication interculturelle d'un point de vue anthropologique. Les deux approches sont à différents degrés inspirés par les approches systémiques, notamment les travaux de Gregory Bateson. Par exemple, Hymes (1964), dans l'introduction d'un numéro spécial de la revue *American Anthropologist* « The Ethnography of Communication » codirigé par Dell Hymes et John J. Gumperz, cite à plusieurs reprises Gregory Bateson et utilise abondamment les notions de système et de cybernétique.

1.3.1 Systèmes de communication

Dans l'ethnographie de la communication, la parole prime sur la langue, comme la fonction de la parole prime sur sa structure, et le contexte sur le message (Hymes 1964, 11). Selon Hymes, la langue n'est qu'une composante parmi d'autres dans les événements communicatifs (*Idem*, 4). L'auteur reprend les facteurs du langage tels qu'énumérés par Roman Jakobson (1963) et en ajoute deux. Les composantes sont donc : le destinataire, le destinataire, le canal de communication, le code (la langue), le contexte, le message, le sujet et l'événement (*Idem*, 13). Ce ne sont toutefois pas toutes ces composantes qui sont toujours pertinentes de la même façon. On peut alors étudier les combinaisons possibles entre ces composantes dans une communauté linguistique (*speech community*) : quels canaux de communication sont utilisés pour transmettre quels messages, dans quels contextes? Quel code est utilisé entre quels destinataire et destinataire? Ce raisonnement amène à penser la communication dans une communauté comme un système. C'est effectivement le regard que pose Hymes. En résumé, il s'agirait de répondre à la question : comment les éléments de communications fonctionnent entre eux, à l'intérieur d'un groupe donné?

Si l'ethnographie de la communication s'intéresse à la description des systèmes de communication, ceux-ci ne sont pas conçus comme des systèmes fermés et perméables, ils sont en rapport constant avec les individus et les contextes. L'individu est plus ou moins compétent dans un système de communication donné. Ici, ce ne sont pas les compétences linguistiques qui sont l'objet d'étude de l'ethnographie de la communication, mais plutôt les compétences communicatives. C'est-à-dire que cette discipline s'intéresse à la capacité des locuteurs et locutrices à utiliser la langue dans de vraies situations de communications, plutôt que de

s'intéresser à leur capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects (Farah 1997, 125).

C'est que les locuteurs et locutrices ne font pas que communiquer adéquatement dans une langue, ils et elles communiquent de façon appropriée dans le contexte socioculturel. Cela nécessite des savoirs partagés non seulement sur les codes linguistiques, mais aussi sur les normes, les règles et les valeurs régissant les pratiques communicationnelles dans une communauté. Selon Farrah (1997), l'ethnographie de la communication s'intéresse aux savoirs des individus sur leurs systèmes de communication et sur les façons qu'ils ont appris ces savoirs (Farah 1997, 125). Cette façon de concevoir les pratiques communicationnelles dans un groupe est d'autant plus utile pour comprendre comment des individus socialisés dans une communauté linguistique se comportent lorsqu'ils ou elles se retrouvent en immersion dans une autre communauté. C'est le cas des stagiaires qui arrivent dans leur communauté d'accueil.

1.3.2 La rencontre des systèmes de communication

Nous avons vu que l'ethnographie de la communication permet de décrire un système de communication, en identifiant ces composantes et comment celles-ci fonctionnent entre elles. Ce regard permet aussi de comparer les systèmes entre eux sans avoir le présupposé que les éléments de deux systèmes ont nécessairement les mêmes valeurs. Pour penser ce qui se passe dans la rencontre, la sociolinguistique interactionnelle s'avère aussi utile. Celle-ci s'intéresse à la création de sens dans l'interaction et à l'influence des pratiques linguistiques sur le résultat des interactions interculturelles (Tannen 2005, 208).

La sociolinguistique interactionnelle tient ainsi pour acquise la diversité des environnements de communication. Dans l'interaction, les interprétations sont construites sur des savoirs contextuels spécifiques, sous forme de présuppositions (Gumperz 2005, 218-9). Les individus sont socialisés à associer des ressources communicationnelles particulières à des cadres d'interprétation spécifiques. La façon d'inférer, dans l'interaction, est donc différente d'un groupe à l'autre (Heller 2013, 192). À ce sujet, Wittezaele et Garcia (2006), en référant à la conception systémique de la communication, écrivent :

« [...] le contenu du message pour l'émetteur est fonction de l'ensemble de référence dont ce message est un élément. C'est le rapport entre l'élément choisi et cet ensemble qui

permet de définir le “sens” du message, du moins du point de vue de l’émetteur. Quant à savoir si le message sera compris de la même manière par la réception, voilà qui dépend du système de référence de ce dernier. » (Wittezaele et Garcia 2006, 123)

Un exemple classique de Gumperz est celui de l’inférence à partir des sens donnés à l’intonation. Dans une étude de cas célèbre, des tensions émergent dans une cafétéria anglaise, entre les employés indiens et pakistanais de la cafétéria et les superviseurs et clients anglais. Les derniers trouvent les premiers hostiles, alors que les premiers se sentent discriminés. Gumperz réussit alors à démontrer que la source de ces tensions réside dans une question d’intonation. En effet, pour les Anglais, une intonation qui monte indexe une question et une intonation qui tombe indexe une affirmation. Toutefois, pour les serveurs indiens et pakistanais, l’intonation qui tombe est la norme pour poser une question. Ainsi, lorsque les employés émettent l’énonciation « Gravy » avec une intonation qui tombe, les clients anglais infèrent que les premiers sont malpolis ou hostiles, les superviseurs leur reprochent leur comportement et les employés ne comprennent pas les frustrations des clients (Heller 2013, 193; Tannen 2005, 205-207).

Ainsi, les mêmes éléments linguistique ou paralinguistiques peuvent être interprétés de façon radicalement différente d’un groupe à l’autre. De plus, les individus mobilisent naturellement leurs propres cadres de références pour inférer sur leurs interactions de tous les jours et ne sont pas toujours conscient-e-s de ce qui varie d’un groupe à l’autre. Reprenant des termes de l’ethnographie de la communication, nous pouvons donc affirmer que d’un système à l’autre, les éléments linguistiques et paralinguistiques (les mots, les gestes, les règles de politesse, les intonations, etc.) ont des valeurs et des significations différentes. Conséquemment, lorsque des individus socialisés dans des systèmes de communication distincts interagissent, il est possible qu’ils et elles vivent des incompréhensions, voir des frustrations ou des conflits.

Comme dans la pensée herméneutique, la prise de conscience des éléments de son propre système de communication est possible et se fait souvent à travers les ruptures. Dans l’exemple précédant, suite aux analyses de Gumperz, les deux parties ont pu expliciter leurs systèmes :

“It was only when their supervisor and their English teacher both explained how the different intonation patterns resulted in different "meaning" that the South Asian servers understood the reactions which had previously seemed to them incomprehensible. Indeed, they spontaneously recalled intonation patterns used by their British co-workers which had struck their ears as odd. For their part, the supervisors learned that for speakers of

South Asian languages, the falling intonation was simply the normal way of asking a question in that context.” (Tannen 2005, 207)

C'est donc par la centration et la décentration que la communication paralinguistique et interculturelle est possible. La centration permet « de se voir comme porteur de traditions » et de reconnaître ses cadres de références (White 2014, 50), alors que la décentration permet de prendre conscience et de déconstruire ce qui fait obstacle à la prise en compte de l'Autre et de ses différences (Camilleri, 1989).

Finalement, il est aussi possible, dans la rencontre, de créer de nouvelles normes et de nouveaux systèmes. Istvan Kecskes (2015), dans un texte sur la politesse et l'impolitesse en contexte interculturel, démontre ces dynamiques. L'auteur pose la problématique ainsi : dans les interactions interculturelles, les individus en interactions ne constituent pas une communauté linguistique. En effet, les individus ne peuvent pas se fier sur les normes, conventions et pratiques de leurs propres systèmes de communication, puisque ceux-ci ne sont pas partagés. Ainsi, le contexte de la communication ne permet pas, avec la même efficacité, de supporter le sens du message. Toutefois, dans ces interactions interculturelles, il peut se former une nouvelle communauté de pratique temporaire, alors que se coconstruisent de nouvelles normes et conventions. Celles-ci sont moins rigides et nombreuses, mais elles se développent et se complexifient à mesure du temps passé ensemble (Kecskes 2015, 43-45). Nous pouvons concevoir ces nouveaux systèmes comme une forme de fusion des horizons (pour retourner à l'herméneutique de Gadamer), dans laquelle un langage commun et temporaire est créé pour comprendre le monde ensemble.

1.4 Conclusion

Comme dans le processus de compréhension tel qu'il est illustré par le cercle herméneutique, l'enquête de terrain est un processus itératif. C'est un va-et-vient entre la chercheuse et son terrain, mais aussi entre la problématique et les données, entre l'interprétation et les résultats: « La phase de production des données peut être ainsi analysée comme une restructuration incessante de la problématique au contact de celles-ci, et comme un réaménagement permanent du cadre interprétatif au fur et à mesure que les éléments empiriques s'accumulent » (Olivier de Sardan 2010, 46). Ainsi, ce cadre théorique, soit le cadre à partir

duquel est produite l'interprétation des données, s'est construit à la fois de la nécessité de répondre à certains problèmes dans la littérature (voir chapitre 3), ainsi qu'en réponse au terrain lui-même. Il s'est construit tout au long de la recherche, comme un processus de révision par rapport aux attentes.

Les approches herméneutiques, systémiques et sociolinguistiques sont, toutes trois, interactionnistes. C'est-à-dire qu'elles s'intéressent aux interactions, que celles-ci soient entre individus d'un même groupe ou de groupes différents. Elles permettent aussi toutes de penser l'individu par rapport à son ou ses groupe(s). En effet, le rapport entre la tradition et l'individu (dans la pensée herméneutique) et celui entre l'individu et les systèmes (dans les approches systémiques et sociolinguistiques) sont deux façons de naviguer entre l'individu et son groupe. Celles-ci permettent aussi de penser les ruptures et comment elles peuvent devenir révélatrices. De plus, dans les trois approches, la compréhension est le fruit d'une négociation. Dans l'approche herméneutique, la fusion des horizons permet, ponctuellement, la compréhension mutuelle grâce au développement d'un langage commun souvent temporaire (White à paraître, 7). Dans les approches sociolinguistiques, la négociation de systèmes hybrides et temporaires de communication permet de dépasser les obstacles communicationnels (Kecskes 2015). Similairement, la négociation des rôles des individus permet, dans l'approche systémique des relations humaines, de maintenir l'équilibre des systèmes (Marc et Picard 2000, 29-30).

Les trois courants ont toutefois aussi des particularités qui leur sont propres. L'approche herméneutique permet de mettre en lumière les processus de compréhension (individuels ou collectifs) en intégrant l'apport du passé. Ce courant rappelle ainsi l'importance de s'intéresser aux traditions des individus, des groupes, ou encore des organisations, pour comprendre les interactions dans le présent. L'approche systémique met l'accent sur l'aspect dynamique des systèmes et sur le jeu des échelles. Cela nous permettra d'articuler les différentes échelles d'analyse dans le phénomène de bénévolat international: les interactions individuelles, les rapports entre les groupes, les relations internationales, ainsi de suite. De plus, cette grille d'analyse permet de voir comment les relations entre humains se constituent comme des systèmes dynamiques, ce qui sera utile dans l'analyse de l'intégration des stagiaires à leurs familles et au village. Finalement, les approches sociolinguistiques (ethnographie de la communication et sociolinguistique interactionnelle) s'intéressent précisément aux dynamiques

communicatives qui s'avèrent être un des éléments saillants de cette recherche. Combiner les trois courants permet donc de penser la rencontre interculturelle à travers les interactions, dont les pratiques communicatives, tout en reconnaissant l'apport du passé.

Chapitre 2 : Les stages Québec Sans Frontières

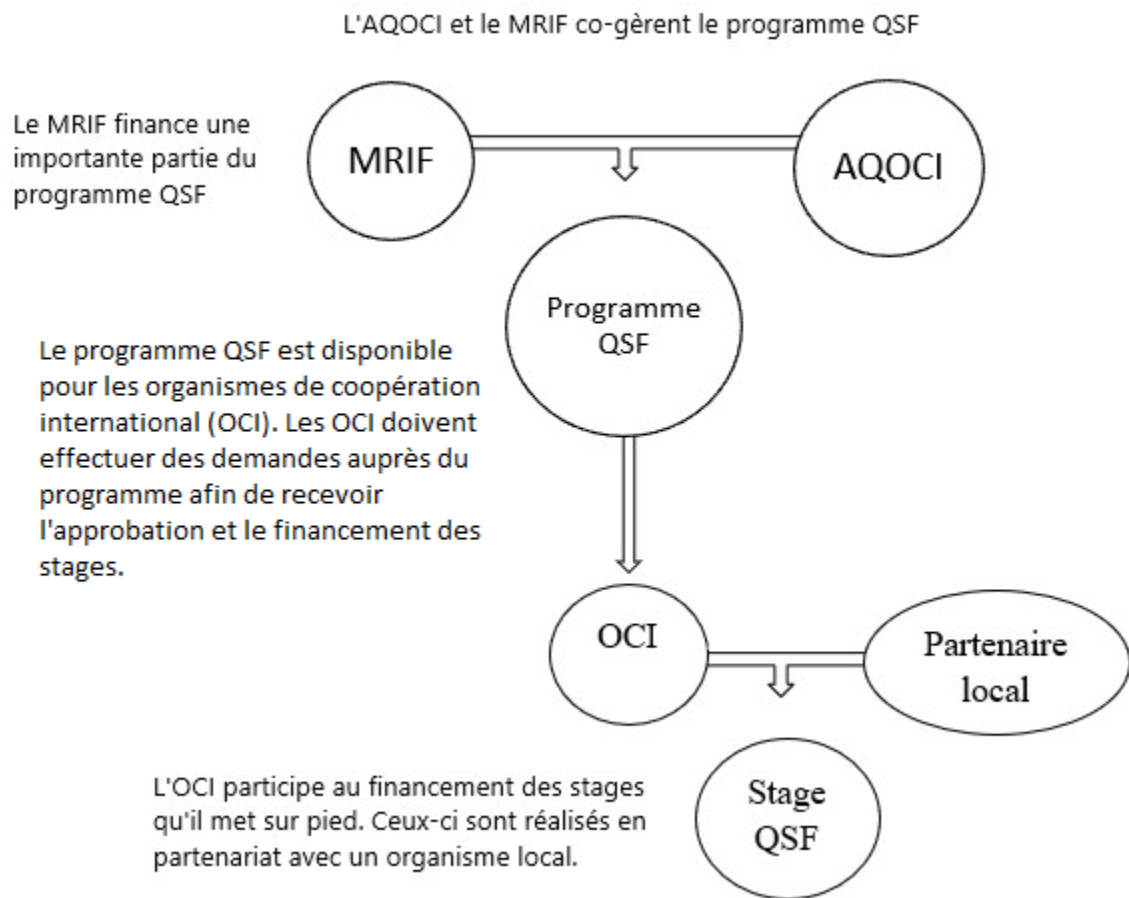
Dans le dernier chapitre, nous avons tenté de souligner l'importance de s'intéresser aux traditions dans lesquels les individus et les organisations évoluent. Ce deuxième chapitre est donc un exercice de centration autour du programme Québec Sans Frontières (QSF). C'est-à-dire qu'il s'intéresse aux traditions desquelles est issu ce programme. Comme nous l'avons abordé dans l'introduction, les écrits sur le bénévolat international omettent souvent de fournir une contextualisation rigoureuse des études de cas. Il s'agit donc d'une réponse à cette lacune.

Le programme Québec Sans Frontières a ainsi vu le jour en 1995. Il est géré en partenariat avec l'Association Québécoise des Organismes de Coopération Internationale (AQOCI) et le Ministère des Relations internationales et de la francophonie (MRIF) (QSF 2018b). Il est majoritairement financé par le MRIF, mais les organismes de coopération internationale (OCI) participants doivent aussi assumer une partie des coûts de leurs stages. Le programme est gratuit pour les stagiaires, mais celles-ci doivent faire une collecte de fonds qui comble une partie du budget de l'OCI. Elles ne doivent donc pas déboursier d'argent elles-mêmes, mais doivent plutôt faire des activités de financement. Pour l'année 2017-2018, le Gouvernement du Québec a attribué 2,3 millions de dollars au programme (MRIF 2018).

Le programme consiste en des stages d'une durée de 10 semaines dans des communautés d'Afrique, d'Amérique du Sud, des Antilles ou d'Asie, pour des jeunes de 18 à 35 ans (QSF 2018b). En 2018, 14 organismes participent au programme et organisent, en tout, 35 stages, dans 15 pays (QSF 2018c). Depuis sa création, plus de 7300 jeunes y ont participé (AQOCI 2017). Les stagiaires travaillent bénévolement avec des organismes locaux et résident majoritairement dans des familles d'accueil, à l'intérieur de communautés rurales. Les projets développés dans le cadre de ces stages sont du ressort des organismes de coopération internationale (OCI), tout comme l'accompagnement avant le départ, sur le terrain et au retour.

La figure ci-dessous illustre les rôles des différents acteurs et actrices impliqué-e-s dans le programme.

Figure 1. Le programme Québec Sans Frontière



Les objectifs du programme, tel qu'ils sont présentés sur le site web du Ministère des Relations internationales et de la francophonie (MRIF 2017) sont les suivants :

- Contribuer aux efforts de développement durable des collectivités des pays en développement et encourager les partenariats nord-sud.
- Offrir aux jeunes Québécoises et Québécois de 18 à 35 ans la possibilité de mettre à profit et de développer leurs aptitudes personnelles et professionnelles pour la solidarité internationale, tout en assurant une relève québécoise dans ce domaine.
- Soutenir les organismes de coopération internationale (OCI) québécois en les appuyant dans leurs principaux axes d'intervention.
- Participer à la sensibilisation et à l'éducation du public au rôle du Québec dans le monde par des activités de solidarité entre les pays du Sud et du Nord.
- Favoriser la perception positive et dynamique du Québec sur la scène internationale.

L'expérience de stage se décline en plusieurs types. Un premier volet, nommé « universel » ne nécessite pas d'expérience professionnelle. Au contraire, le volet « public

cible » s'adresse à des jeunes qui ont des formations ou expériences dans la thématique précise du stage. Le volet « responsable d'équipe » est un stage d'accompagnement d'un groupe « public cible » ou « universel ». Le volet réciprocité, pour sa part, est un stage au Québec pour des jeunes de 18 à 35 ans provenant des organismes partenaires du Sud. Finalement, le volet « adjoint-e à la programmation » s'adresse aux ancien-ne-s participant-e-s à des stages QSF et se déroule dans un OCI québécois (MRIF 2017).

Pour comprendre ce programme et ce qu'il implique comme contexte pour la rencontre interculturelle, il convient tout d'abord de le replacer dans le phénomène de mobilité internationale. Puis, nous procéderons à une lecture historique des phénomènes de tourisme, de bénévolat international et de volontourisme pour les différencier et pour replacer le programme QSF dans ces différentes formes de mobilité, avant de procéder à la revue de littérature (chapitre 3).

2.1 Le programme QSF et les mobilités internationales : une mobilité privilégiée

Les mouvements de populations ne constituent pas un phénomène nouveau. À travers l'histoire, ces mouvements, motivés par des raisons multiples, ont pris des formes différentes. Aujourd'hui, le nombre de personnes déplacées, pour des raisons environnementales, politiques ou économiques, est plus important que jamais (Nail 2015). Le 21^e siècle, écrit le philosophe Thomas Nail, sera « le siècle du migrant » (*Ibid*, 187). Il existe effectivement un accroissement fulgurant de la mobilité et, parallèlement, une diversification de ces formes (Montgomery et Bourassa-Dansereau 2018, 12; Vertovec 2007). S'il est souvent question des migrations, l'importance du tourisme de masse, du bénévolat international, ainsi que du volontourisme s'accroît aussi (Montgomery et Bourassa-Dansereau 2017.; Wearing et McGehee 2013). Prendre l'angle de la mobilité internationale pour parler des stages QSF nécessite toutefois certaines précautions. Certes, il s'agit effectivement d'une forme de mobilité internationale, mais elle se distingue par sa nature privilégiée.

Pourquoi parler de « mobilité privilégiée » (Croucher 2012)? Premièrement, malgré la présence – marginale – d'un volet « réciprocité » qui permet à des jeunes du Sud de réaliser des

stages au Québec, la mobilité dans le programme QSF est presque exclusivement nord-sud. C'est aussi le cas de la grande majorité des programmes de bénévolat international (Lyons et Wearing 2008, 371). Cette asymétrie, dans la mobilité, révèle des dynamiques de pouvoir à l'échelle internationale (Croucher 2012). Elles se reflètent aussi dans le fait que le programme QSF est encouragé et facilité : il est financé par le gouvernement du Québec et il est gratuit pour les participant-e-s. Non seulement les jeunes québécois-e-s ont-ils le droit de séjourner dans leurs communautés d'accueil, mais il s'agit aussi d'une expérience qui est encouragée et vue comme enrichissante.¹⁰

Cette facilité est au cœur de la notion de mobilité privilégiée. Croucher (2012), discutant des migrations privilégiées, insiste sur le fait que leur particularité principale n'est pas d'être une « lifestyle migration ». Tous les migrant-e-s, écrit-elle, cherchent à améliorer leur vie (et leur style de vie). Ce qui différencierait les migrations « privilégiées » des autres, ce serait la facilité des déplacements et les choix offerts aux migrant-e-s (Croucher 2012, 4). C'est cette distinction que je cherche aussi à faire en mobilisant la notion de « mobilité privilégiée ». Dans le cadre des stages QSF, il s'agit d'une mobilité temporaire. Or, la facilité avec laquelle cette mobilité est exercée contraste avec les barrières vécues dans les mobilités étudiantes sud-nord, par exemple (Terrier 2009).

La nature privilégiée de cette forme de mobilité transparaît aussi dans les motivations des stagiaires. Similairement aux études conduites sur les motivations des touristes bénévoles (Pastran 2014), mes résultats montrent qu'elles sont liées à la culture de l'Autre, l'expérience interculturelle, la participation à un projet aidant la communauté d'accueil, l'acquisition d'une expérience professionnelle et la mise en action des valeurs de la coopération internationale. Celles-ci contrastent évidemment avec les motivations retrouvées dans d'autres formes de mobilité internationale (personnes réfugiées, déplacées, etc.) Ainsi, cette mobilité est privilégiée à l'échelle internationale. Or, elle le serait aussi à une échelle nationale. En effet, comme la mobilité étudiante, les expériences de bénévolat international contribueraient aussi à la reproduction des classes sociales en favorisant une « élite mobile » (Lyons et Wearing 2008;

¹⁰ Par exemple, de nombreux articles de journaux traitent des expériences QSF. Voir le billet « Ces jeunes pleins d'avenir qui se lancent à l'International » de Raymond Desmarteau dans Radio Canada International, 2 janvier 2018.

Findlay et al. 2012). Un des objectifs des stages QSF est précisément d'assurer une relève à la coopération internationale. Pour toutes ces raisons, le programme QSF doit être étudié en rapport à d'autres formes de mobilité nord-sud et temporaires qui pourraient être qualifiées de « privilégiées ». C'est ce que fera la prochaine section.

2.2 Lecture historique : Tourisme, bénévolat international et volontourisme

Pour bien circonscrire les stages QSF, il convient maintenant de démêler le tourisme, le bénévolat international et le volontourisme. Si ces trois phénomènes sont souvent entremêlés, c'est parce qu'ils partagent plusieurs caractéristiques communes : mobilité « privilégiée », majoritairement nord-sud et temporaire.

C'est le tourisme qui se développe en premier. En Europe, c'est au 19^e siècle, grâce aux innovations technologiques dans le transport et la médecine, que se développe le tourisme (Van den Berghe 1980, 375-6). L'industrie touristique, quant à elle, naît après la Seconde Guerre mondiale, lorsque les classes moyennes d'Europe et d'Amérique du Nord acquièrent des congés payés et peuvent alors se déplacer en profitant des nouveaux moyens de transport (Colleyn et Devillez 2009, 583).

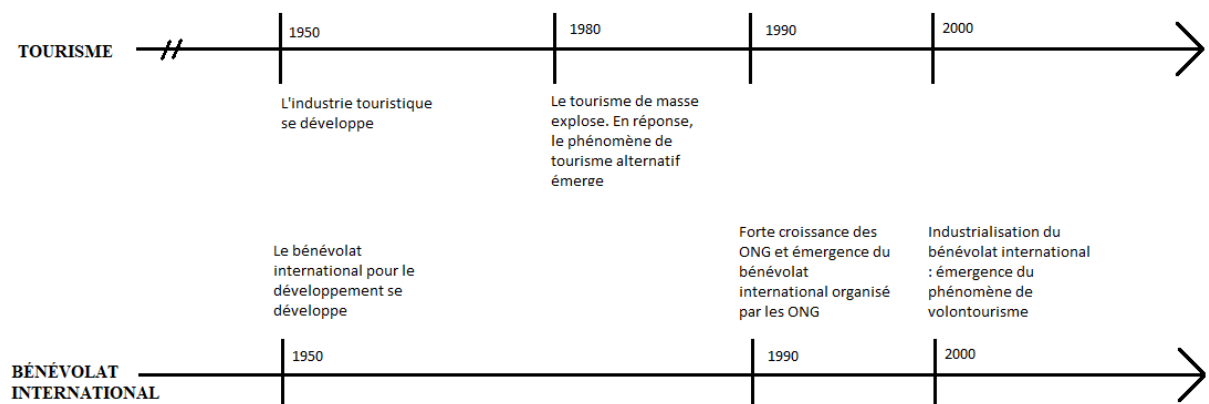
C'est au même moment, après la Deuxième Guerre mondiale, qu'émerge le développement international. Une de ces facettes, c'est le bénévolat international pour le développement. Après la Deuxième Guerre mondiale, des organismes tels *Voluntary Service Overseas* au Royaume-Uni et *Peace Corps* aux États-Unis voient le jour. Ceux-ci répondaient entre autres à des impératifs géopolitiques. En effet, durant la Guerre froide, les États-Unis, par le biais de programme *Peace Corps*, souhaitent contribuer au développement « moderne » des pays du Sud dans le but de contrer l'influence communiste (Butcher et Smith 2010, 32). Ce phénomène, qui regroupe mobilité, engagement bénévole de jeunes adultes et développement international n'est cependant pas étiqueté, à l'époque, comme étant une forme tourisme. Selon certain-e-s auteur-e-s, cela reste tout de même le point de départ du volontourisme (Daldeniz et al. 2010, 4).

Il faut attendre encore quelques décennies avant que l'association entre bénévolat international et tourisme soit établie. Durant les années 1980, le tourisme est en forte croissance. En réaction au tourisme de masse, le concept de « tourisme alternatif » naît, d'une volonté de transformer le rapport entre les communautés hôtes et les touristes (McIntosh et Zahra 2007; Stronza 2001). L'exemple le plus commun et étudié dans le tourisme alternatif est celui de l'écotourisme, soit une forme de tourisme qui s'intéresse aux écosystèmes naturels et culturels (Stronza 2001; Lyons et Wearing 2008).

Durant les années 1990, les Organisations non gouvernementales (ONG) sont en forte croissance. Témoins de la popularité croissante des formes de tourisme alternatif, les ONG développent des programmes de bénévolat international répondant à leurs valeurs et leurs missions (Lyons et Wearing 2008). C'est d'ailleurs à ce moment que le programme QSF voit le jour, en 1995. Les années 2000 voient ensuite l'apparition de grandes organisations qui commercialisent les expériences de bénévolat international. Dans le contexte néolibéral ambiant, le volontourisme devient alors une industrie, à l'image de l'industrie touristique (Lyons et al. 2012). En 2008, ce sont 1,6 million de personnes qui participent à une expérience de volontourisme (Butcher et Smith 2010).

La Figure 2 retrace les grandes étapes du développement du tourisme et du bénévolat international.

Figure 2. Histoire du tourisme et du bénévolat international



Pour résumer, l'industrie touristique se développe alors que les classes moyennes d'Europe et d'Amérique du Nord deviennent de plus en plus mobiles. Cette nouvelle mobilité et les impératifs géopolitiques post-deuxième guerre mondiale contribuent aussi au développement du bénévolat international pour le développement (1950). Alors que le tourisme de masse explose (1980), un nouveau paradigme naît « le tourisme alternatif » qui est alors récupéré par les ONG, alors en pleine croissance (1990). C'est à l'intersection des phénomènes d'industrie touristique et de bénévolat international que naît, à notre époque néolibérale, le volontourisme comme industrie. Comme nous le verrons plus loin dans cette section, il existe un flou conceptuel autour du concept de « volontourisme ». Pour l'instant, nous allons commencer par établir les différences entre le tourisme de masse d'un côté et le bénévolat international (incluant sa forme industrialisée, le volontourisme) de l'autre.

2.3 Tourisme vs bénévolat international : travail et aménagement de l'altérité

Cette première lecture historique nous permet de voir l'évolution parallèle des phénomènes, d'une part de tourisme, et d'autre part de bénévolat international. Si ceux-ci sont interreliés, ils n'en sont pas moins distincts. Cette section abordera les différences entre les deux, en termes d'aménagement de l'altérité et du rôle du travail. Partons de la définition du tourisme offerte par le géographe français Remy Knafo (2003). Selon lui, le tourisme est :

« [...] un système d'acteurs, de pratiques et de lieux qui a pour finalité la récréation des individus par le déplacement hors de leurs lieux de vie habituels, impliquant l'habiter temporaire d'autres lieux. Le tourisme n'est ni une activité ou une pratique, un acteur ou un espace ou une institution : c'est l'ensemble mis en système. Et ce système comprend : touristes, lieux, territoires et réseaux touristiques, marché, pratiques, lois, valeurs et jeu des autres institutions sociales. » (Knafo et Stock 2003, cité dans Ceriani et al. 2005, 73)

Cette définition propose donc que le tourisme implique un *déplacement* qui pour finalité la *récréation*. La récréation, suivant la pensée marxiste, est une reconstitution du corps et de l'esprit qui se distingue du travail. Ainsi, la récréation est « déroutinisante » et a lieu dans le « hors-quotidien ». (Ceriani et al. 2005, 73). L'articulation entre le déplacement et la récréation provoque deux ruptures : la première entre les pratiques quotidiennes et les pratiques récréatives et la seconde entre les lieux quotidiens et les lieux autres. Ceriani et al (2005) l'expliquent de la

façon suivante : « Le fait que les touristes se consacrent à la recreation là où les résidents se consacrent au travail permet aux touristes d'expérimenter un « différentiel d'altérité » entre lieu du quotidien et lieu touristique » (Équipe MIT 2002, cité dans Ceriani et al. 2005, 74).

C'est ainsi que l'altérité, dans cette perspective, est liée à l'espace :

« Les pratiques touristiques impliquent le fait d'aller vers d'autres soi-même, d'autres touristes, d'autres personnes comme d'autres rythmes et pratiques, d'autres paysages et sociétés, autres éléments matériels et symboliques [...]. L'ensemble constitue l'altérité de chacun d'entre nous et sa dimension géographique s'exprime tout particulièrement dans le lien étroit entre tourisme et lieu, car le tourisme s'expérimente dans des lieux autres. » (Ceriani et al. 2005, 74)

Or, si l'altérité est liée à l'espace, elle peut alors être aménagée. Le tourisme peut donc être conceptualisé comme un aménagement de l'altérité qui crée les conditions de production de l'altérité, mais aussi de son atténuation. Le touriste navigue ainsi entre un aménagement de l'altérité où celle-ci serait en excès et un aménagement de réclusion (*Idem*, 76-79). Les auteurs concluent ainsi :

« [...] le tourisme définit donc une forme originale de rencontre avec l'autre. Celle-ci repose sur un paradoxe fondateur : la recherche de l'altérité et le souci constant de l'aménager. La question du lien entre altérité et tourisme permet donc de circonscrire une manière spécifique d'être avec l'autre, définissant autant le tourisme par rapport à d'autres formes de mobilité que d'autres formes de rencontre avec l'altérité. » (*Idem*, 80)

Qu'en est-il alors du bénévolat international? Comme l'expliquent Butcher et Smith (2010), sociologues, celui-ci se retrouve à l'intersection entre le tourisme et l'engagement bénévole. Or, nous venons de voir que le tourisme se définit entre autres par sa portée récréative. Si le bénévolat international implique le travail, il s'agit alors d'un aménagement de l'altérité différent : le bénévole *travaille* avec l'Autre.

Il existe une autre contradiction : le tourisme est aussi conceptualisé comme étant une activité se détachant du social et du politique, alors que le bénévolat est une forme d'engagement « altruiste » (Butcher et Smith 2010, 28). Pour résoudre cette contradiction, Butcher et Smith conçoivent le volontourisme comme une manifestation du *life politics*. Ce concept réfère au rapport entre l'individu et la société dans la modernité tardive (*late modernity*). Dans celle-ci, le politique est rattaché au style de vie et c'est par la réflexivité que l'individu se connecte au social et au politique. L'identité et l'action individuelle sont alors les lieux de l'actualisation des

idéaux moraux et la consommation devient un lieu de changement politique. Le tourisme bénévole apparaît donc comme une forme de « consommation éthique » du tourisme (Butcher et Smith 2010, 30-31, Giddens 1991, Bauman 2005).

Malgré que le bénévolat international soit né à l'intersection entre l'engagement bénévole et le tourisme alternatif et malgré que l'industrie volontouristique soit calquée sur l'industrie touristique, cette analyse nous permet de voir que le bénévolat international et le volontourisme se distinguent du tourisme pour deux raisons. Premièrement, il s'agit d'un aménagement de l'altérité dans lequel le bénévole travaille avec l'autre, au lieu de s'adonner à la récréation dans un lieu où l'autre travaille. Aussi, le volontourisme se caractérise par un engagement social, incarné dans l'action individuelle, alors que le tourisme est considéré comme étant détaché du politique.

2.4 Retourner le regard vers l'intérieur : la coopération internationale québécoise

Nous avons, dans la section précédente, posé un regard extérieur sur le programme QSF en le replaçant dans une lecture historique des phénomènes de tourisme, de bénévolat international et de volontourisme, pour ensuite établir ce qui distingue le tourisme des deux autres phénomènes. Avant d'aborder les distinctions entre le bénévolat international et le volontourisme, nous allons premièrement faire émerger une deuxième lecture historique, soit celle du milieu de la coopération internationale québécoise. Nous mettrons ainsi en lumière les représentations et la généalogie que le milieu génère sur lui-même. Cela permettra aussi de souligner la différence entre les expériences commercialisées par des entreprises à profit et celles par les ONG.

En 2013, 30 auteur-e-s ont participé à un ouvrage collectif intitulé « Passer de la réflexion à l'action. Les grands enjeux de la coopération et de la solidarité internationale ». Celui-ci nous servira de source principale pour comprendre comment ce milieu se pense. Cet ouvrage a été écrit par « des personnes qui [ne] se prétendent [pas] « neutres » dans les débats actuels », mais plutôt par « des jeunes de corps et des jeunes de cœur » travaillant dans « les ONG, les mouvements populaires, le monde de l'enseignement et tous les milieux désirant

changer le monde » (Baudet et al. 2013, 18). Les trois coordonnateurs de l'ouvrage débutent le livre en retraçant l'histoire de la coopération internationale au Québec, de ses débuts à nos jours. Le récit qu'ils nous offrent débute avec la résistance des Canadiens français à la conquête britannique, la résistance à la conscription durant la Première Guerre mondiale, la résistance des patriotes (1837) et les luttes des métis. Les auteur-e-s tissent aussi la généalogie de la coopération internationale à travers les activités missionnaires auxquelles participent des milliers de jeunes québécois-e-s. Beaucoup d'entre eux et elles, à leur retour au Québec, s'impliquent dans « les secteurs populaires et progressistes de l'Église » et participent aux luttes d'émancipation au Québec. L'histoire continue avec la Révolution tranquille, alors que les québécois-e-s se tournent vers le monde et s'inspirent des luttes de libération d'autres peuples (*Idem*, 11-13).

Suite à la Révolution tranquille, le Québec « s'ouvre sur le monde » et la solidarité laisse place à la coopération. C'est à ce moment que se développent les organismes de coopération internationale et que Paul Gérin-Lajoie crée de l'Agence canadienne de Développement international (ACDI) en 1968. Les années 1980 sont marquées par les programmes d'ajustement structurel, menés par la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International. En réaction, les ONG québécoises se mobilisent. Les années 1990 voient l'émergence de l'altermondialisme. Le sommet des peuples en Amérique, à Québec en 2001, est un moment marquant de solidarité entre des mouvements sociaux de différentes parties du monde. L'impératif de solidarité est alors bien ancré au Québec (*Idem*, 14-15).

Ainsi, la généalogie de la coopération internationale québécoise, retracée par ces auteur-e-s, met en lumière trois sphères d'influence dans son développement : 1) l'activisme (luttes de résistance au Québec, solidarité avec les luttes ailleurs et altermondialisme) ; 2) l'action missionnaire et 3) le développement international. Le livre propose ensuite des chapitres thématiques qui abordent, entre autres, des critiques du développement international, de la mondialisation et des dettes des pays du Sud, la lutte contre la pauvreté, les famines, le travail humanitaire, l'économie solidaire, la lutte à Gaza, le genre et le développement, les femmes et les peuples autochtones, le mouvement *Occupy*, etc. Autant de problématiques contemporaines que les auteur-e-s posent comme faisant partie de leur domaine de pensée et d'agir. On voit dans ces choix thématiques une distanciation avec deux des trois sources d'influence identifiées, soit

l'action missionnaire et le développement international. Ce sont les différentes luttes (anti-oppressives, féministes, altermondialistes, etc.) qui sont majoritairement mises de l'avant.

Un chapitre dans l'ouvrage est dédié à l'implication dans la coopération internationale sous la forme de stages QSF. Dans ce chapitre, « Partir comme stagiaire », Katina Binette, chargée du programme QSF à l'AQOCI, retrace à son tour la généalogie de la coopération internationale québécoise et du programme QSF, à partir de l'exposition universelle de 1967, une période « d'ouverture du Québec sur le monde. » Suite à la création de plusieurs mouvements de solidarité internationale, un réseau naît en 1976 : l'AQOCI. En 1995, le ministère des Relations internationales, en partenariat avec l'AQOCI, crée le programme Québec Sans Frontières (*Idem*, 213). Ce programme serait fondé sur les valeurs de partage, de solidarité et d'engagement social et vise « la création de liens privilégiés entre des Québécois-e-s et des gens du Sud. » C'est une collaboration qui aurait des impacts autant sur les jeunes québécois-e-s qui partent que sur les communautés qui les accueillent. Cette expérience permettrait aussi de briser des préjugés et de rétablir un sentiment d'égalité entre les peuples : « Les gens partent et découvrent d'autres réalités. Partager la vie quotidienne des communautés de cultures différentes permet de se remettre en question et de constater qu'au fond, quels qu'ils soient, les humains ne sont pas si différents les uns des autres. » (*Idem*, 214).

2.5 Volontourisme vs bénévolat international : logique marchande et logique de solidarité

Il ressort, depuis le début de ce chapitre, une confusion à laquelle il est difficile d'échapper entre le concept de « bénévolat international » et celui de « volontourisme ». D'où vient cette confusion ? En français, le terme « volontourisme » se popularise avec l'émergence des entreprises privées qui commercialisent le bénévolat international dans les années 2000. En anglais toutefois, cette distinction existe moins clairement, puisque c'est à partir du terme « volunteer tourism » (tourisme bénévole) qu'a été créé celui de « voluntourism » (volontourisme). Les deux termes sont maintenant souvent utilisés comme des synonymes dans la littérature académique (Pastran 2014; McAllum et Zahra 2013). Ils sont par ailleurs employés pour désigner un éventail de phénomènes qui regroupent le tourisme alternatif, le bénévolat international organisé par les ONG, ainsi que par des entreprises privées.

Selon Wearing (2001), les « touristes bénévoles » (volunteer tourists) sont des touristes qui « for various reasons, volunteer in an organised way to undertake holidays that might involve aiding or alleviating the material poverty of some groups in society, the restoration of certain environments, or research into aspects of society or environment » (Wearing 2002 dans Lyons et Wearing 2008). Selon McIntosh et Zahra (2007) le tourisme bénévole inclue l'expérience de « gap year » au Royaume-Uni et en Australie, de petites « missions » internationales, la participation à des recherches environnementales, ou les échanges culturels (McIntosh et Zahra 2007, 543). Ainsi, la durée, le coût, l'encadrement, la nature des projets, les formations pré-départ et les conditions de vie sur le terrain varient énormément dans ces différentes expériences.

En 2016, plusieurs voix se sont élevées dans les médias québécois pour dénoncer le volontourisme en l'accusant d'être une forme de tourisme centrée sur le profit et les intérêts des bénévoles et qui ferait plus de mal que de bien aux communautés locales (Lawrence 2016; Hachey 2016; Gagnon 2016). C'est un article de *La Presse* qui a débuté ce débat. Celui-ci traite des expériences de volontourisme avec l'organisme *Projects Abroad*. On y accuse entre autres l'entreprise de créer des orphelinats (et donc des orphelins) pour répondre à la demande touristique en ce sens. L'article termine avec une citation-choc : « La seule chose que vous réussirez à changer en vous engageant dans ce type de volontariat, c'est votre profil Facebook. » (Hachey 2016). Le terme « volontourisme » est associé, dans cet article, à de très courts séjours avec une entreprise privée qui met l'accent sur la relation d'aide, dite « humanitaire ».

En réaction, Amélie Venne, de l'OCI Mer et Monde, a publié un article dans le *Huffington Post* pour réitérer la différence entre le programme QSF et le volontourisme :

« Les organismes de coopération internationale (OCI) œuvrent pour un développement humain et durable et travaillent dans une optique de solidarité internationale. Organismes à but non lucratif, ils répondent aux besoins des partenaires et des communautés locales avec lesquels ils travaillent. Les projets et stages d'initiation à la coopération internationale, qui sont en quelque sorte les premiers pas dans le domaine, visent un échange réciproque, prônent la sensibilisation des stagiaires sur divers thèmes liés au développement international, et les incitent à l'engagement social [...] Quant à elles, les entreprises de volontourisme répondent avant tout aux besoins de leurs clients et à une logique de profitabilité (Venne 2016).

Venne met ainsi de l'avant une importance notoire entre le volontourisme et le programme QSF : le premier répond à des impératifs économiques, alors que le second à des impératifs de solidarité.

Lyons et Wearing (2008), sans employer des termes différents pour les deux phénomènes, font tout de même une distinction entre le tourisme bénévole organisé par les ONG et celui organisé par des entreprises pour le profit :

“In particular, the following discussion presents and challenges a key argument raised in other work [...] that the decommodified philosophy that underpins NGOs who provide volunteer tourism is essential for ensuring that the needs of host communities are placed before the bottom line of transnational corporations who have vested interest in commercializing volunteer tourism products.” (Lyons et Wearing 2008, 6)

Puis, ils rajoutent :

“In many ways NGOs demonstrate best practice in alternative tourism, and volunteer tourism specifically [...] Conversely a corporate approach to supporting local communities through sustainable tourism development has emerged [...] and is far from best practice (Wearing et al., 2005). It has been argued that corporate philosophies and ideologies are fundamentally underpinned by capital accumulation logic of profit before people (Elliott, 2002).” (*Idem*, 7)

Lyons et Wearing (2008), comme Venne (2016), critiquent la marchandisation du volontourisme et en font un élément de distinction du bénévolat international organisé par des ONG. De plus, Venne souligne un autre élément de différence, soit les formations :

« Pour des stages d'initiation à la coopération internationale, le processus de formation est une condition *sine qua non* à la réalisation d'un séjour outremer, puisqu'elle apporte des outils essentiels au bon déroulement des activités, tant pour le stagiaire que pour la communauté qui l'accueille [...] On y couvre des thèmes centraux : adaptation et communication interculturelle, us et coutumes du pays, santé et sécurité, philosophie de la coopération internationale et enjeux de la mondialisation. Les stagiaires sont bien sûr appelés à acquérir des connaissances, mais aussi à développer leur savoir-être et à remettre en question des idées préconçues. On y déconstruit la notion « d'aller aider », en cherchant plutôt à éduquer aux principes d'échange réciproque et d'humilité, et en se basant sur les besoins réels du partenaire local et des communautés. [...] À l'autre bout du spectre, les gens qui s'engagent dans un projet de volontourisme ne comptent généralement pas sur une formation prédépart. Des informations sur le domaine d'implication et le lieu de stage sont fournies généralement par courriel avant le départ, ou parfois à l'arrivée même dans le pays. Envoyer des stagiaires sans les former contribue certainement à renforcer les clichés sur la pauvreté et à reproduire le rapport aidant-aidé existant. Plutôt que de les conscientiser au système complexe qui entretient cette répartition inégale des richesses, on les conforte dans l'idée que leur aide est nécessaire. » (Venne 2016).

Malgré que les écrits académiques sur le bénévolat international ne fassent pas (ou peu) la différence entre le bénévolat international organisé par des ONG et celui organisé par des entreprises commerciales, il existe tout de même des différences majeures entre les deux. La première vient de l'opposition entre une logique marchande et une logique de solidarité. La deuxième différence est celle de l'implication des organismes dans l'accompagnement des bénévoles. Effectivement, celle-ci serait plus importante de la part des ONG que des entreprises commerciales et faciliterait un meilleur rapport à l'autre durant les expériences.

2.6 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons croisé deux lectures historiques du programme QSF. Une première a été réalisée en retraçant l'histoire du bénévolat international, en parallèle avec le tourisme et le volontourisme. Une deuxième lecture historique s'est alors intéressée au programme QSF, à l'intérieur du monde de la coopération internationale québécoise. Pour complexifier ces deux analyses diachroniques, des analyses synchroniques leur ont été jumelés. J'ai ainsi dégagé ce qui aujourd'hui différencie, d'une part, le tourisme et le bénévolat international, et d'autre part, le bénévolat international organisé par des ONG de celui organisé par des entreprises.

À partir des distinctions que nous venons d'établir entre le tourisme, le bénévolat international organisé par des ONG et celui organisé par des entreprises privées, nous pouvons maintenant produire certaines définitions opératoires qui nous guideront à travers ce mémoire. Dans une approche anthropologique, le tourisme n'est pas défini comme un objet fixe, mais plutôt comme un phénomène culturel, un champ social avec un ensemble de pratiques et d'acteurs et dont les représentations sont influencées par le point de vue de chacun (Leite et Graburn 2010, 18). Comme discuté plus tôt, le géographe Rémy Knafou (2003) définit le tourisme comme « [...] un système d'acteurs, de pratiques et de lieux qui a pour finalité la recreation des individus par le déplacement hors de leurs lieux de vie habituels, impliquant l'habiter temporaire d'autres lieux. » (Knafou et Stock 2003, cité dans Ceriani et al., 73). Ainsi, comme définition opératoire, nous pouvons retenir que **le tourisme** est 1) un système d'acteurs, de pratiques et de lieux 2) qui a comme finalité un déplacement ; qui est 3) temporaire ; et 4) récréatif.

Lorsque l'on tente, comme nous l'avons fait dans la section 2.2, de définir les frontières entre le phénomène de tourisme et celui de bénévolat international, c'est l'aspect de la récréation qui ressort. Le **bénévolat international** est alors caractérisé par 1) un déplacement, 2) temporaire, 3) dont le but est le travail bénévole. Il se sous-divise ensuite entre le bénévolat international organisé par des ONG et le bénévolat international industrialisé. Comme nous l'avons vu, le concept de **volontourisme** n'est pas utilisé de la même façon dans la littérature que dans l'usage courant, ainsi qu'en anglais et en français. Il sera donc utilisé uniquement lorsqu'il est employé dans la littérature ou par les participant-e-s à cette recherche. Ainsi, le programme QSF se manifeste comme une forme de bénévolat international s'inscrivant dans un phénomène plus large de mobilité internationale privilégiée. Il se distingue du tourisme par la centralité du travail dans l'expérience (en opposition à la récréation) et il se distingue du bénévolat international commercialisé par des entreprises privées par l'opposition entre une logique de solidarité et celle de profit.

Il est toutefois nécessaire d'apporter une nuance. Tous les programmes gérés par des ONG ne sont pas nécessairement inscrits dans une logique de solidarité, comme tous les programmes gérés par des entreprises ne sont pas – seulement – inscrits dans une logique marchande. Les cultures organisationnelles des organismes, les traditions dans lesquels elles s'inscrivent, les individus qui y sont impliqués, les partenaires internationaux, les impératifs économiques, etc., vont aussi influencer ces logiques. Malgré la tendance identifiée, il est ainsi impératif, lorsque l'on étudie le bénévolat international, non seulement de faire une nuance entre les deux formes qu'il prend, mais aussi de contextualiser les organismes qui portent les programmes.

Chapitre 3 : Bénévolat international, tourisme, mobilité étudiante et rencontre interculturelle : État des lieux

La rencontre interculturelle dans les expériences de mobilité internationale est abordée dans plusieurs études. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, le programme QSF offre des expériences de bénévolat international organisées et encadrées par des organismes de coopération internationale non gouvernementaux et sans but lucratif. Or, la littérature fait peu (ou pas) la différence entre cette forme de bénévolat international et celle organisée par des entreprises commerciales. Le plus souvent, elles sont regroupées sous l'appellation « volunteer tourism » (« tourisme bénévole »), ou sous le terme de « volontourisme ». Le bénévolat international partage plusieurs caractéristiques avec le tourisme, mais aussi avec la mobilité étudiante. En effet, la mobilité étudiante implique un déplacement temporaire, le plus souvent de jeunes adultes, en dehors de leurs pays d'origine. Ainsi, ce chapitre propose de faire une recension des écrits portant sur la rencontre interculturelle dans le bénévolat international, ainsi que dans le tourisme et la mobilité étudiante.

3.1 Anthropologie et tourisme

Parmi ces formes de mobilité, c'est le tourisme qui fait l'objet de la littérature la plus étoffée, la plus vieille et pour laquelle l'anthropologie a eu une plus grande contribution. La figure du touriste et celle de l'anthropologue ont plusieurs points en commun : ce sont des individus qui se déplacent dans des communautés qui leur sont étrangères et dans lesquels ils sont aussi perçus comme des étrangers (Stronza 2001, 261). Malgré cela et malgré l'ampleur du phénomène touristique, l'anthropologie a longtemps ignoré cette pratique. Ce n'est que dans les années 1960 que les anthropologues américains se sont finalement penchés sur le sujet. Si le tourisme a longtemps été boudé, on pourrait penser que c'est parce que les anthropologues, souvent antipathiques à l'égard des touristes, ont voulu se distancier de ces derniers. Sur les terrains ethnographiques, les touristes étaient souvent présents, mais les chercheurs y voyaient un désagrément pour leur travail plutôt qu'un phénomène intéressant à étudier (Guerrón Montero 2012).

Bien qu'il existe aujourd'hui une littérature anthropologique croissante sur le sujet, certain-e-s auteur-e-s affirment tout de même que « l'anthropologie du tourisme » ne s'impose pas encore comme une sous-discipline cohérente et ils préfèrent plutôt parler de « l'apport de l'anthropologie » pour l'étude du tourisme (Leite et Graburn 2010, 18). Malgré tout, la littérature sur le tourisme est abondante, d'autant plus qu'elle est aussi investie de plusieurs autres disciplines, comme la géographie, la sociologie, les sciences de la communication et les sciences politiques. Les études sur le tourisme se sont beaucoup intéressées à la question de la relation entre les touristes et les communautés hôtes (Cohen 1984). Deux postures émergent : une première est enthousiaste face au tourisme et l'autre en est critique.¹¹

3.1.1 La paix par le tourisme

We all smile in the same language, Travel is the language of Peace
- The Institute for peace tourism¹²

La posture enthousiaste est la mieux représentée par le discours de « la paix par le tourisme ». Celui-ci est présent depuis les années 1920 (Becken et Carmignani 2016, 64). Le tourisme y est abordé comme une force d'unification entre les peuples qui participerait à forger un monde meilleur. Depuis 1986, ce discours est même porté par une institution : the International Institute for Peace Through Tourism. Celle-ci regroupe plusieurs acteurs du milieu touristique et fait la promotion d'un tourisme durable dans lequel l'environnement est respecté et la coopération et la compréhension mutuelle sont promues, dans une perspective de paix mondiale (Salazar 2006, 324).

Que l'industrie touristique mette de l'avant ce discours n'est pas surprenant, il est aisé d'en comprendre les intérêts financiers. Or, celui-ci se retrouve aussi dans la recherche académique. Les auteur-e-s qui défendent cette posture vont soutenir que les rencontres entre personnes de différents groupes ethniques et culturels favoriseraient la paix entre les peuples (Stronza 2001, 264). Certain-e-s auteur-e-s s'inscrivant dans cette posture vont aussi lier le

¹¹ Je reprends ici les termes de McAllum et Zahra (2017) pour qualifier l'opposition dans la littérature, entre une posture « enthousiaste » et « critique ».

¹² Citation qui se retrouve sur la page d'accueil du site web de l'organisme (<http://peacetourism.org/>) (page consultée le 4 juin 2018).

tourisme au développement d'un sentiment de citoyenneté mondiale (D'Amore, 1988; Ketabi, 1996; Matthews, 2008; Smith, 1989).

Toutefois, d'autres chercheurs remettent en question ce discours. En premier lieu, les concepts de « tourisme » et de « paix » sont très vagues et difficilement mesurables et observables. Ils sont aussi imbriqués dans de nouvelles formes de mobilités, d'insécurité et de migrations et il est difficile d'isoler l'influence du tourisme sur la paix (Becken et Carmignani 2016, 65). Il ne faut pas non plus oublier que l'industrie touristique a un intérêt certain à promouvoir le discours d'un monde meilleur par le tourisme. Finalement, dans certaines régions du monde, les touristes et les lieux touristiques sont les cibles d'attaques « terroristes », ce qui est un contre-exemple flagrant du discours (Salazar 2006, 325). S'il existe un tel décalage entre les auteurs qui défendent la théorie de « la paix par le tourisme » et ceux qui la critiquent, ce serait parce que les buts normatifs du tourisme seraient confondus avec les impacts empiriques (Becken et Carmignani 2016; Salazar 2006, 330). La paix dans le monde serait donc un idéal qui serait mis de l'avant par l'industrie du tourisme et non un rapport de causalité empiriquement attesté.

3.1.2 Les critiques postcoloniales du tourisme

En plus de questionner les fondements empiriques et idéologiques de la posture enthousiaste face au tourisme, plusieurs auteurs s'inscrivent dans les théories postcoloniales vont aller plus loin dans leurs critiques. Un deuxième ensemble d'écrits aborde ainsi les rapports symboliques ou effectifs de pouvoir et de domination entre les États occidentaux et ceux du Sud, produits et reproduits par le tourisme. Les théories postcoloniales partent donc du principe que le colonialisme, comme expérience historique récente, a encore des impacts politiques, économiques et sociaux sur le monde actuel, tant dans les pays du sud, du nord que dans leurs relations. À partir de là, elles vont mettre en lumière les structures d'oppression qui perpétuent les relations coloniales et qui engendrent et normalisent des discriminations et inégalités (Pastran 2014). Les auteurs qui s'inscrivent dans les théories postcoloniales ont formulé plusieurs critiques du tourisme. Gius (2010) en souligne cinq : 1) le tourisme perpétue symboliquement la domination de l'Occident sur le reste du monde; 2) le tourisme crée des relations asymétriques entre les touristes et les communautés locales qui réitèrent la division

entre Occidentaux et non-Occidentaux; 3) le tourisme est moins intéressé par qui est l'Autre que par comment l'Autre devrait être; 4) le tourisme participe donc à renforcer les stéréotypes ; 5) le tourisme maintient le statu quo dans le rapport entre l'Occident et le reste du monde (Gius 2011, 3)

Un des premiers auteurs à produire une analyse postcoloniale du tourisme est John Urry, avec la notion de « tourist gaze ». L'auteur se fonde sur les travaux de Saïd et de Foucault pour montrer le pouvoir des touristes sur les communautés hôtes par le regard qu'ils portent sur elles, basé sur des mythes coloniaux. Les communautés hôtes sont alors poussées à reproduire et performer les attentes des touristes (Stronza 2001; Pastran 2014; Urry 1990). En s'appuyant sur les travaux de Goffman (1959), MacCannell introduit le concept d'*authenticité mise en scène* (staged authenticity) (MacCannell 1973). L'auteur considère le touriste comme étant aliéné par sa vie urbaine et en recherche d'authenticité ailleurs. Les agences touristiques répondent à cette quête en proposant des voyages « authentiques », tout en brouillant la frontière entre ce qui est mis en scène pour les touristes et ce qui ne l'est pas. (Leite et Graburn 2010; MacCannell 1973). Dans cette dynamique, les communautés hôtes vont parfois consciemment entrer dans un processus de « reconstruction de l'ethnicité » dans lequel elles vont tenter de reproduire les attentes des touristes (MacCannell 1984 dans Stronza 2001).

Wijngaarden (2016), dans son étude ethnographique des touristes néerlandais dans leur expérience de safari Masaii, reprend les notions de « tourist gaze » et d'authenticité mise en scène. Ainsi, les touristes se forgent des images de l'Autre avant le départ via, par exemple, les médias, les agences touristiques et les documentaires. Celles-ci sont internalisées par les touristes qui ont alors des attentes. Ces représentations de l'Autre sont transmises à travers le regard du touriste (tourist gaze) et deviennent un idéal à performer pour les communautés locales qui veulent bénéficier du tourisme. Ces dernières vont performer une authenticité mise en scène pour les touristes, créant alors un système de représentation se renforçant lui-même. Celui-ci est nommé le cercle de représentations (Wijngaarden 2016, 140). Par ailleurs, les représentations que se font les communautés hôtes des touristes suivent la même logique de cercle de représentation (Wijngaarden 2016, 140).

Plusieurs autres auteur-e-s vont aussi souligner la reproduction de stéréotypes par le tourisme. Caton et Santos (2008) affirment que le tourisme, même dans les formes qui font la

promotion de valeurs de rapprochement, contribue à renforcer les représentations binaires (traditionnel/moderne, objet/sujet, etc.), ainsi que les relations de dépendance du Sud envers le Nord. Bruner (1989) soutient aussi que les dichotomies Nous/Eux, et objet/sujet sont renforcées par le tourisme et que les représentations de l'Autre forgées par les touristes insistent plus sur comment devraient être les populations locales que sur qui elles sont vraiment.

Les écrits abordant la rencontre interculturelle dans les expériences touristiques sont ainsi divisés entre deux postures radicalement opposées. Il en va de même pour l'étude du bénévolat international.

3.2 Bénévolat international

Between those who applaud volunteer tourism's presupposed benefits and those who prefer to take a more cynical view towards the phenomena, there is arguably a lack of a middle-ground with substantial research that presents a balanced view of volunteer tourism for what it really is.

(Sin 2009)

Si le tourisme est devenu un champ d'études en soit, il n'existe pas de « littérature » à proprement parlé, encore moins une littérature anthropologique, sur le bénévolat international. Toutefois, les études sur ces phénomènes se sont considérablement accrues dans les années 2000, au même moment où le bénévolat international commercialisé prenait son essor. Celui-ci reste toutefois, selon plusieurs auteur-e-s, sous-théorisé (Butcher et Smith 2010; Daldeniz et Hampton 2010). Puisque le bénévolat international est souvent conçu comme une forme de tourisme alternatif (Wearing 2001; Wearing et McGehee 2013), les écrits sur ce phénomène ont repris les thématiques, les concepts et les postures de la littérature sur le tourisme.

Se basant sur les travaux de Jafari (2001) sur le tourisme de masse, Wearing et McGehee (2013) montrent que les études sur le bénévolat international ont suivi un développement très similaire à celui des études sur le tourisme de masse. Cette littérature aurait aussi traversé plusieurs étapes : la défense, la précaution, l'adaptation et la posture scientifique (Wearing et McGehee 2013, 122). Cette progression n'est toutefois pas nécessairement linéaire et ce qui aura duré plusieurs décennies pour le tourisme de masse s'est plutôt déroulé en quelques années pour le bénévolat international. Initialement, donc, la majorité de la recherche sur le bénévolat

international défendait et faisait la promotion de ce phénomène, décrit comme une forme de tourisme alternatif, motivé par l'altruisme et menant à de meilleures compréhensions mutuelles. Cette posture enthousiaste a alors peu à peu cédé la place à une posture critique dans laquelle les impacts négatifs du bénévolat international étaient aussi présentés. Une posture d'adaptation apparaît depuis les années 2010, proposant des bonnes pratiques pour maximiser les impacts positifs du bénévolat international. Finalement, la posture scientifique, 4^e étape, serait déjà amorcée. Il s'agit d'une étude plus systématique, logique, structurée, transdisciplinaire, internationale du bénévolat international, à partir des fondements théoriques explicites (*Idem*, 122-23).

Cette analyse semble juste et se retrouve particulièrement dans la thématique de la rencontre entre les communautés hôtes et les bénévoles. Nous nommerons toutefois les étapes ainsi : posture enthousiaste, posture critique (qui se décline elle-même en deux, soit la méfiance et les critiques postcoloniales), posture d'adaptation et posture scientifique. Nous verrons que les deux premières étapes constituent toujours la plus grande partie des écrits sur le bénévolat international.

3.2.1 Posture enthousiaste : un tourisme alternatif prometteur

[...] [volunteer] tourism will have a role to play in the fostering of reconciliation between Indigenous and non-Indigenous Australians. Communities such as the Ngarrindjeri who run Camp Coorong are committed to using tourism as a means to foster the understanding and better relations that are prerequisites for achieving reconciliation. (Higgins-Desbiolles 2003)

La première étape dans l'analyse Wearing et McGehee (2013) (se basant sur Jafari 2001), est celle de défense, que nous avons nommée posture enthousiaste. Elle correspond, entre autres, au discours de la paix par le tourisme, souligné dans la section précédente. Ce discours est particulièrement présent lorsqu'il est question du tourisme alternatif et de bénévolat international. Les organismes et entreprises qui en font la promotion vont abondamment utiliser cette terminologie.

Dans la littérature académique, la posture enthousiaste est reproduite et est orientée vers plusieurs idéaux ou promesses. Ainsi, le bénévolat international est tour à tour décrit comme un tourisme plus moral ou plus juste (Butcher 2003) ; une expérience qui engendre des impacts positifs sur les bénévoles et peut mener à des transformations de leurs valeurs (Crabtree 1998; Coghlan et Gooch 2011; Mcgehee 2002; Mcgehee et Santos 2004; McIntosh et Zahra 2007; Wearing 2001; Broad 2003); un phénomène qui a des impacts positifs à la fois sur les bénévoles et les communautés hôtes (McIntosh et Zahra 2007); qui provoque un accroissement de l'engagement social des bénévoles (Mcgehee et Santos 2004; Mcgehee 2002) ; qui permet le développement d'un sentiment de citoyenneté mondiale (Crabtree 1998) ; qui permet un rapprochement interculturel ou une meilleure compréhension mutuelle entre les bénévoles et communautés hôtes (Crabtree 1998; McIntosh et Zahra 2007; Wearing 2001; Broad 2003) ; et finalement, qui permet la réconciliation (Higgins-Desbiolles 2003; Crabtree 1998).

Les discours autour du programme QSF reprennent aussi cette idée. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, selon Katina Binette, chargée de programme à l'AQOCI, l'expérience de stage permet aux jeunes du sud et du nord de se rapprocher, de « briser les préjugés », de « créer des liens privilégiés » et de « rétablir un sentiment d'égalité entre les peuples » (Baudet et al. 2013, 213-14). Le mémoire de Moussa Sène (2013) s'inscrit aussi dans cette posture enthousiaste et s'intéresse à la question du cosmopolitisme et de l'impact des stages QSF sur les participant-e-s. Les résultats de sa recherche montrent que les stagiaires disent ressortir de cette expérience transformé-e-s, au niveau de leur ouverture sur le monde, de leur conscientisation écologique et sociale, de leur rapport à l'altérité et à « l'ailleurs » (Sène 2013, 45-52). Les stagiaires participants à cette étude ont ainsi unanimement déclaré avoir transformé leur rapport à l'altérité : ils déclarent être plus ouverts, curieux, compréhensifs, moins superficiels et moins ethnocentristes (*Idem*, 62-70). Finalement, selon l'auteur, le stage QSF est, pour les participants, un rite de passage pour devenir un citoyen solidaire et cosmopolite (*Idem*, 77).

3.2.2 Postures critiques : de la méfiance aux critiques postcoloniales

Comme dans les écrits sur le tourisme, la première posture est aussi remise en question, en premier lieu par des auteur-e-s qui se méfient du présupposé que le bénévolat international

n'a que des effets positifs, puis par des critiques postcoloniales qui vont critiquer les structures permettant cette mobilité et les rapports de domination qui y sont reproduits.

3.2.2.1 Posture de méfiance : remettre en question le présupposé enthousiaste

« Volunteer tourism has been hailed widely as a promising sector of tourism that can benefit both tourists and host communities [...] However, optimism towards volunteer tourism has been complemented by a fairly uncritical approach towards the sector, when in reality it should be critically analysed just like any other form of tourism. »
(Guttentag 2009, 537)

En réaction à la première posture, plusieurs auteur-e-s ont voulu démontrer que le bénévolat international n'a pas que des effets positifs. Guttentag (2009), dans un article intitulé « The possible negative impacts of volunteer tourism », met en lumière une série d'impacts négatifs potentiels. Il identifie par exemple la négligence des volontés et désirs des populations locales, l'insatisfaction vis-à-vis de la réalisation du travail, causée par le manque de compétences des bénévoles, une diminution des opportunités d'emploi pour les populations locales, dû au travail des bénévoles, des changements culturels, ainsi que le renforcement des stéréotypes et une rationalisation de la pauvreté (Guttentag 2009, 537). L'auteur ne remet pas en question, toutefois, que le bénévolat international *puisse* aussi avoir des effets positifs. C'est le présupposé qu'il n'y a que des effets positifs qui est critiqué.

L'étude de Daldeniz et ses collègues (2010) met en lumière certains de ces éléments négatifs. Celle-ci se base sur deux terrains ethnographiques. Un premier est au Nicaragua avec une ONG locale de développement et 60 jeunes bénévoles et le second est en Malaisie avec 22 bénévoles, instructeurs de plongée sous-marine. Les populations locales interrogées ont affirmé avoir le sentiment que les bénévoles « volaient » des emplois possibles. De plus, elles ont exprimé des craintes par rapport à l'influence de certaines pratiques des bénévoles (consommation d'alcool, pratiques sexuelles) sur les jeunes des communautés, craignant que cela les éloigne des traditions locales (Daldeniz et al. 2010, 11).

Sin (2009) remet aussi en question le présupposé que les expériences de bénévolat international vont nécessairement avoir un impact positif sur les bénévoles ou sur les communautés hôtes. Sa recherche a été conduite auprès d'un groupe d'étudiant-e-s de la

National University of Singapore à travers leur expérience de volontourisme de 26 jours en Afrique du Sud. Ses résultats montrent que si les 11 bénévoles ont effectivement vécu certains changements d'opinions à la suite de cette expérience, ses recherches ne permettaient pas de conclure s'il y avait des changements substantiels dans leur système de valeurs ou dans leur engagement bénévole post-expérience (Sin 2009, 481). Elle affirme aussi que les bénévoles sont plus souvent motivés par un désir de voyager ou par des motivations personnelles, plutôt que par le désir d'aider, ou de contribuer aux projets locaux. Les bénévoles auraient aussi souvent une vision des populations locales infériorisante (*Idem*).

Finalement, Lyons et al. (2012) critiquent pour leur part le discours non remis en question du développement d'une citoyenneté mondiale grâce à l'expérience de *gap year*. Selon eux, il s'agit d'une « association qui n'est pas supportée empiriquement » (Lyons al., 373). Les auteur-e-s critiquent aussi la marchandisation du bénévolat international et son inscription dans la logique néolibérale. Ainsi, une série d'études démontrent que les promesses d'une meilleure compréhension mutuelle, d'un rapprochement interculturel, ou du développement d'une citoyenneté mondiale, ne sont pas nécessairement atteintes avec l'expérience de bénévolat international et qu'au contraire, certains impacts négatifs peuvent aussi arriver.

3.2.2.2 De la méfiance aux critiques postcoloniales

The discourse that brings volunteers to developing countries is underpinned by a powerful neocolonial assumption that even inexperienced and unskilled Westerners can “bring development” to developing countries. This assumption is revealed in rhetorical statements such as “teach a man to fish” — a phrase that implies that a Westerner, with little knowledge of the local contexts and resources, is somehow in a position to “teach” the local people how best to engage in development. (Pastran 2014)

À l'instar du tourisme, le bénévolat international est aussi l'objet de fortes critiques postcoloniales. Ce qui est intéressant dans le cas du bénévolat international, c'est qu'il est souvent conceptualisé à la croisée entre le tourisme et le développement international. Or, selon les auteur-e-s postcoloniaux, le développement international est un projet impérial et néocolonial de l'Occident (Pastran 2014). Il est intéressant de noter que le tourisme de masse et le développement international ont émergé en parallèle l'un de l'autre, suite à la Deuxième

Guerre mondiale, et qu'ils empruntent les mêmes trajectoires de mobilité et les mêmes structures de privilèges (Pastran 2014, 46). Le bénévolat international est ainsi doublement critiqué. Selon les critiques, ce serait une forme de néocolonialisme qui ne ferait que renforcer les relations inégales de pouvoir entre les bénévoles et les communautés hôtes, en plus de contribuer aux stéréotypes (*Idem*). En plus d'avoir une posture de méfiance, plusieurs études vont donc emprunter un cadre théorique postcolonial et démontrer que les dynamiques de pouvoir et de privilèges sont renforcées et reproduites dans la rencontre entre les communautés hôtes et les bénévoles.

L'étude de Simpson (2004), abondamment citée, aborde l'expérience de bénévolat international à l'intérieur du phénomène de « gap year » en Grande-Bretagne. L'auteure réalise à la fois une analyse du matériel de promotion des expériences de bénévolat international qui peuvent être réalisées durant cette année de « pause », ainsi qu'une étude de cas ethnographique. Elle fait ressortir une « mythologie du développement » présentée dans le matériel de promotion, dans laquelle le « tiers-monde » est conçu comme ayant besoin d'aide et les jeunes européens comme ayant l'habileté et le droit de répondre à ces besoins. Les représentations des communautés d'accueil seraient essentialistes et les groupes seraient présentés comme étant homogènes. Finalement, l'analyse du matériel de promotion montre que celui-ci crée une « géographie » dans laquelle l'occident et le reste de monde restent dans une opposition et dans un rapport asymétrique (Simpson 2004, 682-3).

Les résultats de son ethnographie montrent que la pauvreté est conceptualisée par les bénévoles comme un marqueur de différence entre « chez soi » et « ailleurs. » L'explication des privilèges des bénévoles repose alors sur le discours de la chance d'être née dans un contexte aisé et cette chance n'est pas reliée à la pauvreté perçue chez l'Autre. Les bénévoles adoptent par ailleurs le discours du « bonheur, malgré (ou à travers) la pauvreté » réifiant la culture et la rendant explicative de la situation économique (*Idem*, 687-89). Ainsi, les inégalités économiques dans le monde, entre les pays du Sud et ceux du Nord, sont perçues comme inchangeables ou explicables par la culture de l'Autre. Similairement, Charia Gius (2011) a réalisé une étude sur des bénévoles italiens dans une communauté en Afrique et sur leurs représentations de leur communauté d'accueil. Elle fait ressortir une série de stéréotypes qui, s'ils semblent souvent positifs au premier regard, contiennent aussi une vision paternaliste ou

ethnocentriste de l'Autre. L'auteure conclut que l'expérience de bénévolat international radicalise la conception de l'altérité, en mettant l'accent sur les différences plutôt que sur les points communs (Gius 2011, 11).

Plusieurs autres études arrivent à des résultats similaires. Smith et Laurie (2011) mettent de l'avant la violence systémique qui caractérise la domination d'une géographie de la mobilité et d'un imaginaire spatial dans le bénévolat international (Smith et Laurie 2011). Mostafanezhad (2014) critique plutôt le « regard populaire humanitaire » dont est investi le bénévolat international qui participe à mettre de l'avant un discours géopolitique sur les rapports nord-sud dans lequel les relations politiques et économiques, ainsi que les inégalités sociales deviennent naturelles et apolitiques (*Ibid*, 111). Ces discours sur les relations Nord-Sud ne permettent pas d'historiciser la pauvreté et les rapports de domination et mettent plutôt de l'avant la rencontre interculturelle et son esthétique (*Ibid*, 117).

3.2.3 Posture d'adaptation et posture scientifique

Ainsi, les écrits sur le bénévolat international sont dominés par une opposition entre les postures enthousiastes et critiques. Toujours selon les étapes de Jafari (2001) et l'analyse qu'en ont faite Wearing et McGehee (2013), il y aurait deux autres postures aussi présentes, soit la posture d'adaptation et celle dite scientifique. La première proposerait des « bonnes pratiques » pour maximiser les impacts positifs du bénévolat international. Quelques recherches peuvent effectivement s'inscrire dans cette approche (Sin 2010; Theerapappisit 2009; Coghlan et Gooch 2011). En lien avec les stages QSF, le mémoire de Dominique Choquette « Les jeunes adultes québécois dans la rencontre de l'autre lors d'un stage d'initiation à la coopération internationale » (2008) peut aussi être positionnés dans cette posture. L'auteure aborde les questions de l'identité et de l'altérité dans les stages QSF. Ces résultats démontrent à la fois des transformations et des impacts positifs sur les stagiaires, mais aussi certaines problématiques. L'auteure propose alors des recommandations pour améliorer les stages. Si certains écrits proposent effectivement l'adaptation et l'amélioration des expériences de bénévolat international, il ne semble pas qu'il s'agisse d'une posture dominante qui permettrait de sortir de l'opposition enthousiaste-critique.

La dernière posture est celle dite scientifique. Wearing et McGehee (2013) écrivent qu'il s'agit d'une étude plus systématique, logique, structurée, transdisciplinaire, internationale du volontourisme, à partir de fondements théoriques explicites, comme les théories féministes ou les théories du développement (Wearing et McGehee 2013, 122-23). Il est toutefois difficile de tracer la ligne entre ce qui fait partie de cette posture « scientifique » et ce qui n'en fait pas partie, puisque plusieurs études prenant des postures enthousiastes ou critiques ont aussi, par exemple, un cadre théorique explicite, comme les critiques postcoloniales.

3.2.4 Problématiques identifiées dans l'étude du volontourisme

L'opposition entre ces deux postures nous amène à une impasse. Avec une posture postcoloniale, il est effectivement toujours possible de mettre en lumière des rapports de pouvoir et de faire une critique des structures permettant cette mobilité. De l'autre côté, il est aussi possible de démontrer certains effets positifs du bénévolat international, si tel est notre objectif. Cette opposition ne permet donc pas de renouveler les écrits sur le bénévolat international. À défaut de pouvoir mettre en lumière ladite posture « scientifique » décrite par Wearing et McGehee (2013), je vais plutôt, dans cette section, identifier quelques problématiques qui découlent ou qui causent cette opposition et présenter comment certaines études se sont détournées de ces écueils.

3.2.4.1 La question des contextes

Il semble que depuis 20 ans, les études sur le bénévolat international soient investies de la question « le volontourisme permet-il un rapprochement interculturel (meilleur que le tourisme de masse) ? » Les auteur-e-s répondent à cette question, en se basant sur des études de cas radicalement différentes les unes des autres. Comme nous en avons fait la démonstration dans le premier chapitre, le terme « volontourisme » est utilisé pour parler d'une très grande gamme d'expériences qui peuvent être très différentes les unes des autres. Dans l'étude de la rencontre, la question du contexte est importante. Ainsi, si cette opposition est aussi grande, c'est aussi parce que le regroupement de toutes ces formes de mobilité sous l'appellation de « volontourisme » ne permet pas de répondre à la question. Dans une analyse systémique, nous pouvons affirmer que les interactions et relations entre les individus constituent un système

ouvert. Celui-ci est influencé et influence son contexte. Les individus, leurs relations et le contexte constituent alors un deuxième système, à une autre échelle d'analyse. Ainsi, si nous étudions la rencontre interculturelle dans le bénévolat international, le contexte précis de la rencontre est important et influence celle-ci.

La recherche de Raymond et Hall (2008) compile les résultats de 10 études de cas et démontre que le bénévolat international ne mène pas *nécessairement* à une meilleure compréhension interculturelle. Certaines données présentées dans la recherche montrent effectivement une perception de rapprochement de la part de la majorité des bénévoles, vécue sous la forme d'une compréhension interculturelle. Les bénévoles ont l'impression de donner une meilleure image de leur pays et d'avoir compris beaucoup plus de la culture de l'Autre à travers leur expérience qu'ils ne l'auraient fait dans une forme de tourisme plus conventionnelle. Toutefois, dans d'autres cas, les participant-e-s ont aussi l'impression que la rencontre n'est pas « réussie » et disent avoir l'impression de ne pas avoir vécu de rencontres significatives (Raymond and Hall 2008, 537). Cette recherche propose aussi des recommandations pour les organismes qui envoient des bénévoles, telle une bonne identification des besoins des communautés, une formation des bénévoles mettant l'accent sur les techniques d'apprentissages expérientielles et la facilitation d'opportunités d'interactions entre les communautés hôtes et les bénévoles (*Idem*, 539). Raymond et Hall font ici une étude comparative qui permet de souligner les différences de contextes qui vont influencer le résultat de la rencontre entre les communautés hôtes et les bénévoles. Ainsi, la durée de l'expérience et l'accompagnement offert par les organismes sont deux éléments qui ressortent comme pouvant influencer la rencontre interculturelle.

3.2.4.2 La passivité des communautés hôtes

Une des critiques récurrentes des analyses de la relation entre touristes et communautés hôtes est que, très souvent, un seul côté de la rencontre est étudié (Stronza 2001, 262). Effectivement, rares sont les études qui interrogent le point de vue des communautés hôtes. Cette tendance est lourde et elle devient particulièrement problématique dans les critiques postcoloniales. En s'attaquant aux dynamiques internationales, ou à leur reproduction dans les discours des bénévoles, l'agentivité des communautés hôtes n'est pas prise en compte, ou

carrément niée. Les rapports de pouvoir macro détermineraient les interactions à l'échelle micro et empêcheraient les communautés locales d'avoir quelle qu'agentivité que ce soit dans leur relation aux bénévoles. Effectivement, il est souvent affirmé que les relations entre communautés hôtes et bénévoles sont intrinsèquement inégales (Pastran 2014; Lyons et al. 2012). Cela fige les premières dans une posture de victime.

Cette victimisation est problématique en soi, mais elle n'est pas non plus intéressante d'un point de vue des dynamiques qui ne peuvent pas être abordées. Par exemple, elle ne permet pas de reconnaître, ni d'étudier l'apport des communautés hôtes dans la rencontre interculturelle, ou les stratégies employées par les communautés hôtes pour prendre avantage du volontourisme. Zahra et McAllum (2013) partent de cette critique. Selon elles, dans les deux postures, celle de défense et celle de critique, les communautés hôtes sont placées dans une position de passivité. Au contraire, elles proposent d'étudier précisément l'agentivité des communautés hôtes dans leur construction de l'identité des bénévoles. Leurs résultats montrent que les communautés hôtes attribuent différentes identités aux bénévoles (identité exotique, identité d'amitié, de modèle) et que celles-ci sont ensuite stratégiquement utilisées. Par exemple, l'identité « exotique » permettrait d'augmenter la participation des membres de la communauté, curieux de rencontrer ces bénévoles exotiques (McAllum et Zahra 2013, 125). Ainsi, en reconnaissant les membres des communautés hôtes comme acteurs et actrices de la rencontre, les dynamiques qui peuvent être étudiées se multiplient.

3.2.4.3 Le résultat de la rencontre comme objet d'étude

L'étude de McAllum et Zahra (2013) se démarque aussi de la majorité des autres études de cas, puisque leur objet d'étude n'est pas le résultat de l'expérience de bénévolat international sur les bénévoles, sur les membres de la communauté hôte ou sur la rencontre entre les deux groupes. Plutôt, c'est le processus de production des représentations des bénévoles par les membres de la communauté hôte qui est l'objet d'étude. C'est que les auteures sont dans une démarche interactionniste. Elles s'intéressent à *comment* (par quelles stratégies) les représentations des bénévoles sont produites, mobilisées et comment celles-ci évoluent dans le temps.

Les mêmes auteures ont aussi publié, en 2017, un article sur le processus d'altérisation (othering), toujours en se concentrant sur le point de vue des communautés hôtes et en analysant le processus plus que le résultat. Les auteures débutent leur article en relevant l'opposition entre les écrits « critiques » et « enthousiastes » au sujet de la rencontre interculturelle dans le volontourisme. Selon elles, les enthousiastes ne remettent pas en question les bienfaits du bénévolat international, alors que les critiques abordent la rencontre interculturelle uniquement comme un lieu de lutte de domination et de contrôle (McAllum et Zahra 2017, 2). Lorsque ces derniers écrits abordent l'altérisation, c'est uniquement pour démontrer comment les bénévoles instrumentalisent « l'Autre » dans leur processus de reconstruction du Soi. Cet angle d'analyse ne reconnaîtrait pas la nature interactionnelle des processus d'altérisation (*Idem*, 4).

Les résultats de leur recherche soulignent trois moments dans ce processus. En premier lieu, les membres de la communauté, ainsi que les bénévoles, vont mutuellement se situer comme étant fondamentalement différents. Cette première étape s'accompagne d'une distance entre les deux groupes et d'une asymétrie (*Idem*, 8-9). Dans un deuxième temps, les membres des communautés hôtes deviennent conscient-e-s des difficultés d'adaptation des bénévoles, en particulier dans leur incapacité à décoder les règles culturelles. Les faux pas culturels des bénévoles permettent alors de réduire la distance sociale et de rétablir un sens d'égalité (*Idem*, 9-10). Dans un troisième temps, les membres des communautés ont transformé leur notion de Soi, en relation avec les bénévoles. Ainsi, ils ont pris les rôles de guides ou de mères, renversant alors la relation d'aide (*Idem*, 10-13). Cette étude permet à la fois de reconnaître l'agentivité des membres des communautés hôtes, et d'étudier le processus d'altérisation qui leur permet d'acquérir un statut supérieur et d'influencer les bénévoles à transformer leurs comportements (*Idem*, 14).

Ainsi, la reproduction de l'opposition entre les postures enthousiastes et critiques vient entre autres du fait que ce soit le résultat de la rencontre qui est posé comme objet d'étude. En effet, en étudiant le résultat, il est facile de réitérer cette opposition : soit le résultat est bien ou il est mauvais. Pour sortir de celle-ci, il faut alors étudier la rencontre en elle-même, comme un processus dans lequel tous les acteurs et actrices participent. C'est ce qui a motivé le choix de faire une ethnographie des interactions.

3.3 La mobilité étudiante : l'étude d'un parcours d'apprentissage

Si la littérature sur le volontourisme s'est construite à partir de celle, déjà existante, sur le tourisme, la mobilité étudiante a pour sa part été étudiée à l'intérieur de la littérature, plus large, sur les migrations. Comme dans les autres formes de migrations, les recherches ont beaucoup porté sur les « push and pull factors » motivant le parcours migratoire. La migration étudiante à l'intérieur de l'Europe a aussi souvent été étudiée pour mesurer ces effets sur l'identité européenne, ou sur les parcours de mobilité future des étudiants (Money et Taylor 2016). Concernant notre objet d'étude, soit la rencontre interculturelle, c'est aussi dans les études sur la mobilité étudiante que l'on retrouve le plus les enjeux de formation, d'apprentissages, d'adaptation, d'accompagnement et de développement de compétences interculturelles. Voir Bartel-Radic 2014; Murphy-Lejeune 2000; Dettweiler et al. 2015; Bathurst et La Brack 2010; Koskinen et Tossavainen 2004; Kartoshkina 2015; Bartel-Radic 2003; Pedersen et al. 2007; Bennett et Bennett 2004; Hammer, Bennett, et Wiseman 2003; Ward et Kennedy 1999; Searle et Ward 1990; Holmes et O'Neill 2012; Giovanna Onorati et Domenico d'Ovidio 2016

Bathurst et La Brack (2010), dans leur texte « *Shifting the locus of intercultural learning. Intervening Prior to and After Student Experiences Abroad* » partagent leurs savoirs provenant de 35 ans d'expérience dans la formation et l'encadrement d'étudiant-e-s de *University of the Pacific* qui vivent une expérience de mobilité étudiante. Le programme de formation qu'ils ont développé comprend plusieurs enseignements. Avant le départ, les formations présentent la notion de « culture », des éléments de culture américaine, quelques outils interculturels, les enjeux de la communication interculturelle, du choc culturel et de l'expérience de retour (*Idem*, 265-6). Au retour, les étudiant-e-s vont revoir les notions, savoirs et outils appris avant le départ, pour les confronter à l'expérience vécue (*Idem*, 266). Ils et elles doivent aussi discuter d'incidents critiques qu'ils ont vécus. Les auteur-e-s définissent les incidents critiques comme des faux pas, reliés à des comportements, à des suppositions ou à la langue (*Idem*, 267-272). En faisant une mise en commun et en se confrontant aux expériences des autres étudiant-e-s, de nouveaux apprentissages émergent. Finalement, selon ces auteur-e-s, les apprentissages des compétences interculturelles se font en trois moments : durant les formations prédépart, sur le terrain et au retour (*Idem*, 282). La plus grande leçon qu'ils retiennent est justement que

« l'intervention avant et après l'expérience de mobilité étudiante est aussi importante pour les apprentissages interculturels des étudiants que l'expérience elle-même » (Bathurst et La Brack 2010, 262).¹³

L'étude de Koskinen et Tossavainen (2004) aborde l'expérience d'étudiant-e-s en infirmerie qui vont travailler en Grande-Bretagne. Les auteures argumentent que le contexte immersif est important dans l'apprentissage des compétences interculturelles, entre autres, puisque l'apprentissage se fait par résolution de problèmes (Koskinen et Tossavainen 2004, 112). Dans cette optique, le niveau de différences culturelles influence l'importance des apprentissages (*Idem*). Ils définissent les compétences interculturelles ainsi : « [...] intercultural competence was defined as the student's gradual process of personal maturation from ethnocentrism towards ethnorelativism, [...] » (*Idem*, 113). Les résultats de l'étude montrent que les expériences des étudiant-e-s leur ont effectivement permis de modifier leur rapport à l'Autre et d'acquérir de nouvelles compétences interculturelles, mais avec beaucoup de variation entre les individus. Les auteures identifient quelques composantes qui facilitent l'acquisition des compétences interculturelles, soit les interactions sociales et la connaissance de la langue. De plus, l'aide de mentors ou de tuteurs est aussi un élément qui a facilité l'intégration de certain-e-s étudiant-e-s (*Idem*, 118). Elles mettent aussi l'accent sur l'importance de deux moments-clés, soient les formations prédépart et les *débriefings* de retour. Ainsi, si l'expérience de terrain est le moment d'acquisition des compétences interculturelles, les formations prédépart et les rencontres au retour ne doivent pas être négligées (*Idem*, 118).

Les auteures mobilisent ainsi les écrits de Bennett dans leur conception des compétences interculturelles. Dans son texte "Becoming interculturally competent", Bennett (2004) explique qu'il est parti de son expérience, entre autres, d'accompagnement d'étudiant-e-s en contexte de mobilité et a cherché à comprendre pourquoi certains individus arrivent à améliorer leur capacité à communiquer en contexte interculturel et d'autres pas (Bennett 2004, 1). Être interculturellement compétent, c'est donc de devenir compétent dans un contexte qui ne nous est pas familier, en coordonnant des actions et des significations qui ne sont pas celles qui seraient les plus appropriées dans notre contexte d'origine (Bennett 2013).

¹³ Traduction

Ainsi, la littérature sur la mobilité étudiante a permis le développement d'un cadre d'analyse se basant sur les apprentissages et sur le développement de compétences interculturelles. Cette grille d'analyse est marginale dans la littérature sur le volontourisme, mais il existe quand même quelques exemples de son application. Coghlan et Gooch (2011) ont appliqué un cadre d'analyse de « transformative learning » à l'expérience de volontourisme. Les auteur-e-s posent ainsi le volontourisme comme une forme d'apprentissage transformatif « dans lequel tous les participant-e-s (incluant les membres de la communauté d'accueil) apprennent et changent comme résultat de leur expérience. »¹⁴ Dans leur article, elles présentent la théorie de l'apprentissage transformatif et montrent comment l'expérience de volontourisme y correspond. Selon elles, cette grille de lecture permettrait de créer les conditions nécessaires pour que les bénéfices sociaux souvent promis par le volontourisme puissent se réaliser. Les auteur-e-s établissent tout d'abord leur définition de l'apprentissage transformatif :

We therefore adopt as central tenants the ideas that transformative learning transforms problematic sets of reference to frames of reference that are more inclusive, discriminating, open, reflective and emotionally able to change (Mezirow, 2003), whereby the individual undergoing change becomes conscious of him or herself as situated within the larger political, economic, socio-cultural and spiritual forces. (*Idem*, 7)

Elles reprennent aussi les 10 étapes de l'apprentissage transformatif, tels que proposé par Mezirow (1975) : 1) expérimentation d'un dilemme désorientant ; 2) introspection ; 3) évaluation critique de ces propres présupposés provenant du contexte social ; 4) partage d'expériences avec les autres, par le dialogue ; 5) exploration de nouvelles options de comportements ; 6) développement d'une confiance dans de nouveaux rôles ; 7) développement d'un plan d'action ; 8) acquisition de savoirs et compétences pour implémenter le plan ; 9) essai des nouveaux rôles et rétroactions ; 10) réintégration de la société. Pour chacune de ces étapes, les auteures montrent une correspondance dans l'expérience de volontourisme. Par exemple, pour la première étape, de dilemme désorientant, les auteures font correspondre l'expérience de choc culturel. Cette grille d'analyse permet de faire ressortir plusieurs dynamiques, tel le rôle important des émotions, dont la confusion, dans l'apprentissage (*Idem*, 10), ou le rôle du groupe, crucial pour la négociation et la remise en question des apprentissages (*Idem*, 12-13).

¹⁴ Traduction de l'auteure

Malgré que ce modèle semble très intéressant, il m'apparaît trop centré sur l'expérience individuelle. Par exemple, le point de départ de l'apprentissage transformatif proviendrait, selon Coghlan et Gooch, d'une désillusion ou d'une aliénation des individus face à leurs propres ensembles de référents (*Idem*, 8). Or, dans l'expérience de bénévolat international, il semble que c'est le contexte de mobilité qui engendre le besoin d'apprendre et non une aliénation. De plus, selon la définition de l'apprentissage transformatif, celui-ci implique une transformation « dramatique » et « irréversible » dans une multitude de sphères du rapport de l'individu à lui-même, aux autres et au monde (*Idem*, 5). Cette transformation semble très radicale en comparaison avec l'expérience des stagiaires, du moins, dans notre étude de cas. En effet, lors d'une discussion de groupe, j'ai abordé le thème de la transformation par l'expérience de stage. Unaniment, mes répondantes m'ont dit trouver le mot « transformation » beaucoup trop « intense ». Malgré ces critiques, cette étude a toutefois le mérite de poser les bases d'une analyse du volontourisme en termes d'apprentissages.

3.4 Conclusion

Recenser les écrits sur la rencontre interculturelle dans le tourisme, le bénévolat international et la mobilité étudiante a permis de prendre conscience d'une opposition normative entre deux postures à l'égard du bénévolat international. Pour en sortir, il faut alors déplacer l'objet d'étude du résultat de l'expérience vers une étude du parcours, comme c'est fait dans les écrits sur la mobilité étudiante. Ce déplacement permet effectivement de penser la rencontre interculturelle comme étant dynamique, interactionnelle et processuelle.

Cette recension nous a aussi permis de prendre conscience de plusieurs écueils dans la littérature. En premier lieu, nous avons souligné la problématique des contextes étudiés. Sous l'appellation « volunteer tourism », une multitude de contextes différents sont regroupés, souvent sans être interrogés. L'approche herméneutique adoptée nous appelle à expliciter les traditions desquels proviennent les individus et les organismes concernés. Le chapitre 2 s'est ainsi déployé comme un effort de centration autour de programme QSF et de la coopération internationale québécoise.

Une autre problématique identifiée est celle de la victimisation des communautés hôtes. Celle-ci vient aussi d'un problème d'échelle, soit l'imposition des dynamiques internationales aux interactions. Cette critique ne signifie pas que les dynamiques internationales ne peuvent pas se reproduire dans les interactions, ou que les critiques postcoloniales ne sont pas valables. Toutefois, ce n'est pas le but de cette recherche que de mettre en lumière la reproduction des rapports de pouvoir dans le bénévolat international. Cela a été abondamment démontré et exigerait un autre dispositif de recherche et d'analyse. Cette recherche s'intéresse plutôt à la compréhension et à la production de savoirs culturels et interculturels, dans la rencontre. Si nous plaçons, d'emblée, les familles d'accueil dans une position de victimes, nous manquerions énormément de données concernant leur rôle dans ces dynamiques.

Chapitre 4 : Cadre méthodologique

Pour recueillir mes données, j'ai suivi le parcours de deux groupes de neuf stagiaires qui ont fait l'expérience d'un stage QSF au Sénégal, avec deux organismes de coopération internationale différents. Ce chapitre débutera par une mise en contexte du terrain. Je présenterai alors la méthode et les outils utilisés dans ma collecte de données, pour ensuite discuter de plusieurs réflexions quant à ma présence sur le terrain. Je conclurai sur les considérations éthiques qui ont influencé ma collecte de données et leur présentation.

4.1 Contexte du travail ethnographique

Avant de discuter des outils et réflexions méthodologiques par rapport au travail de terrain, il convient de mettre en contexte celui-ci. Cette section abordera donc le déroulement typique d'un stage QSF, les participant-e-s à ma recherche, les organismes et les lieux impliqués.

4.1.1 Le parcours type d'un stage Québec Sans Frontières

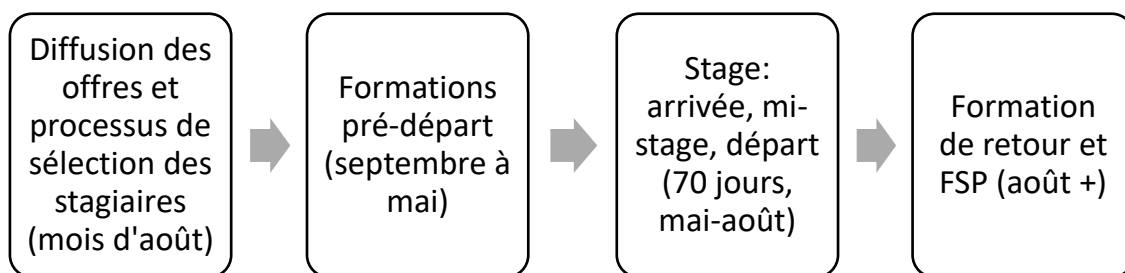
Chaque année, les stages QSF sont affichés au même moment, vers le mois d'août, sur une même plateforme de diffusion. Ils sont aussi publicisés individuellement par les OCI. S'ensuit le processus de sélection, pris en charge par chaque OCI. La responsable d'équipe est la première stagiaire à être sélectionnée. Ensuite, des journées de sélections sont organisées dans lesquelles des entretiens individuels et de groupe sont réalisés. Lorsque les équipes sont formées, les formations débutent. Pendant les mois entre leur sélection (mois de septembre) et leur départ (mois de mai ou juin), les stagiaires suivent des formations prédépart qui sont dispensées par les OCI. Celles-ci s'échelonnent sur 4 à 6 fins de semaine et l'ensemble de la formation est d'une durée minimale de 60 heures (QSF 2018d). Le contenu des formations est variable d'une OCI à une autre, mais les principaux thèmes sont : « les grands enjeux et les acteurs du développement et de la solidarité internationale, le pays (histoire, culture, société), le milieu d'accueil (la communauté, le partenaire du Sud, le projet, les conditions de séjour), la communication interculturelle, la vie de groupe (connaissance de soi, dynamique de groupe, gestion de conflits, code d'éthique), la collecte de fonds et les aspects techniques (visas, passeport, dossiers médicaux, contrats), l'apprentissage linguistique de base [et] la santé et la sécurité (santé préventive, assurances, mesures d'urgence) » (*Idem*). Une des fins de semaine de formation, les

« Journées Québec Sans Frontières (JQSF) » regroupe tous les participant-e-s à des stages QSF de l'année en cours et offre une multitude d'ateliers sur des thèmes variés de la solidarité, la coopération et le développement international. Les responsables d'équipe reçoivent aussi une formation d'un minimum de 20 heures, sur les thèmes suivants : « rôles, responsabilités et obligations de l'accompagnateur; dynamique de groupe; gestion de conflits; connaissance du milieu d'accueil; connaissance du partenaire du Sud et du projet; gestion et suivi de projet; santé; sécurité; sensibilisation du public, bilan au retour. » (MRIF 2016, 9).

Après cette préparation qui se déroule sur plusieurs mois, les stagiaires se rendent dans leur pays d'accueil. Souvent, elles vont passer quelques jours dans la capitale, ou dans une grande ville adjacente à leur communauté d'accueil, avant de se rendre dans celle-ci. Elles ont alors le temps de s'adapter, de terminer les derniers préparatifs, de rencontrer le partenaire local, ou de recevoir les dernières formations. Ensuite, les groupes se rendent dans leur communauté d'accueil, rencontrent les familles d'accueil et commencent le travail avec le partenaire local. Vers le milieu du stage, le groupe sort de la communauté pour quelques jours, c'est la « mi-stage », un moment pour faire le point sur le travail effectué, sur les dynamiques de groupe et pour se reposer, tout en découvrant une autre réalité que celle du village.

Une fois le stage complété, les stagiaires vont participer à une évaluation du projet avec le partenaire local, vont retourner à la capitale pour quelques jours et revenir au Québec. Au retour, une journée ou une fin de semaine est aussi organisée pour le *débriefing* (Québec Sans Frontières 2018a), pour recueillir les impressions des stagiaires et s'assurer de leur réintégration dans leur société. À leur retour, les stagiaires doivent aussi organiser une activité dans le cadre du « fonds de sensibilisation au public » (FSP), pour faire connaître « les réalités quotidiennes des pays en développement ainsi que les réalisations qui permettent d'améliorer le sort des personnes moins favorisées. » (MRIF 2016, 11) Le MRIF octroi 1500\$ par groupe, pour la réalisation de ces activités (*Idem*). La figure 3 récapitule le parcours des stagiaires.

Figure 3. Le parcours des stagiaires



4.1.2 Participant-e-s, organismes et lieux¹⁵

Les deux organismes avec lesquels les groupes de stagiaires sont impliqués sont membres de l'AQOCI et offrent des stages QSF depuis plusieurs années. Les stages étudiés proviennent du volet « universel », c'est-à-dire qu'ils ne nécessitent pas de compétences particulières de la part des stagiaires. Dans les deux cas, il ne s'agissait pas de la première collaboration entre l'organisme local et l'OCI québécois. Les participant-e-s à cette recherche regroupent : les stagiaires du groupe A ; les stagiaires du groupe B ; les mères des familles d'accueil du groupe A ; et une personne-ressource d'un des organismes locaux.

Les 9 stagiaires du groupe A, **Auréliane, Manuelle, Anaïs, Cassandre, Annick, Mariette, Ninon, Stéphanie et Isabelle**¹⁶, ont entre 18 et 30 ans, avec une moyenne et un âge médian de 24 ans. La majorité des stagiaires sont des femmes. Six stagiaires habitent Montréal et trois habitent à l'extérieur de Montréal. Deux stagiaires sont nées à l'extérieur du Canada. Les autres stagiaires sont nées au Canada et une d'entre elles de parents nés à l'extérieur du Canada. Les neuf stagiaires ont déclaré les études comme étant leur principale occupation. Deux stagiaires sont à la maîtrise, six au baccalauréat et une dans un programme collégial. Les programmes d'études sont variés, avec une légère prédominance pour les sciences humaines et sociales.

¹⁵ Dans les ententes de confidentialité négociées avec les deux OCI avec lesquelles j'ai collaboré, il a été décidé que je ne révélerais pas l'identité de celles-ci, dans le but de conserver l'anonymat des stagiaires. Avec cet objectif en tête, plusieurs autres éléments ne devront donc pas être dévoilés, comme le nom des villages où les stagiaires ont séjourné, la nature de leur projet, ainsi que la composition homme/femme des groupes. Comme les stagiaires sont majoritairement des femmes, je parlerai toujours d'elles au féminin. Ces restrictions sont nécessaires pour garantir l'anonymisation des données.

¹⁶ Les noms utilisés dans ce mémoire sont des pseudonymes.

Les 9 stagiaires du groupe B, **Renée, Florence, Pascale, Catherine, Alexandra, Julie, Félix, Salomé et Émilie**, ont entre 20 et 31 ans, la moyenne d'âge est de 23 ans et l'âge médian de 22 ans. La majorité des stagiaires sont des femmes. Montréal est la ville la plus représentée, mais 5 stagiaires sur 9 vivent à l'extérieur de Montréal. Toutes sont nées au Canada, de parents nés au Canada. L'occupation principale de 7 des 9 stagiaires est les études, alors que pour 2 d'entre elles, c'est le travail. Celles-ci travaillent dans le milieu communautaire. Celles qui étudient sont majoritairement dans un programme de baccalauréat en sciences humaines et sociales. Tous les stagiaires possèdent un diplôme d'études secondaires et 4 d'entre elles possèdent aussi un Baccalauréat.

Les neuf mères des familles d'accueil du village A, **Ndeye Fatou, Aïssatou, Seynabou, Fatima, Anta, Awa, Adama, Mame Diarra et Dieynaba**, sont âgées d'environ 40 à 60 ans. Elles font partie d'un regroupement de femmes avec lequel travaille le groupe A. Sur les neuf mères, une seule parle français. Il s'agit de leur 5^e expérience comme famille d'accueil avec des stagiaires QSF. Ce sont elles qui sont responsables des stagiaires durant la durée du stage. Elles veillent à leur intégration dans le village, elles reçoivent des directives des partenaires locaux pour s'assurer de leur santé et de leur sécurité. Ce sont avec elles que les stagiaires communiquent si elles ont quelques besoins que ce soit. Elles sont toutes impliquées dans le projet avec les stagiaires : elles sont donc présentes à la fois dans leurs maisons et dans leur lieu de travail. C'est pourquoi j'ai choisi d'impliquer celles-ci dans ma recherche.

J'ai aussi réalisé un entretien avec une personne-ressource sur le terrain, **Fatou**. Cette personne a comme responsabilités, entre autres, de faire la sélection des familles d'accueil, de faire la médiation les stagiaires et les familles d'accueil et de veiller à l'adaptation des stagiaires. Elle fait ce travail depuis plusieurs années.

Tous les stagiaires ont transité par Dakar. Le groupe A y a passé quelques jours au début et à la fin de leur stage, alors que le groupe B n'y a passé qu'une journée en tout. C'est aussi la ville où je réside lorsque je ne suis pas avec les stagiaires. Dakar est la capitale du Sénégal et compte un peu plus d'un million d'habitants. En incluant les banlieues, ce chiffre monte à 3,5 millions (Population Data 2018; UNDATA 2011). C'est une presqu'île et la mer y est donc omniprésente. Il s'agit d'une ville très dynamique, avec beaucoup de circulation, de commerces, de marchés, d'hôtels, de restaurants et d'événements sportifs, culturels et intellectuels.

Les deux groupes de stagiaires ont visité l'île de Gorée, il s'agit d'un des quelques lieux aménagés pour les touristes. Outre celui-ci, on ne ressent pas, à Dakar, que la ville est orientée vers le tourisme. En trois mois de terrain, je n'y ai pas rencontré un-e seul-e touriste. Cependant, Dakar est une ville qui accueille plusieurs groupes issus de l'extérieur du Sénégal. Par exemple, l'Université Cheikh Anta Diop est un pôle d'attraction dans la sous-région. Il y a une forte présence d'étudiants étrangers marocains. De plus, la présence européenne (et à une plus petite échelle nord-américaine) est aussi très visible. Les *toubabs*¹⁷ que je rencontre travaillent dans la coopération ou le développement international, font des stages dans des entreprises, font de la recherche, ou sont établis au Sénégal avec leur conjoint-e sénégalais-e.

Suite à leur séjour à Dakar, le groupe A s'est rendu dans la ville A¹⁸. Ils y sont restés quelques jours pour rencontrer le partenaire local, se familiariser avec cette ville, pratiquer leur wolof avant de se rendre dans la communauté, ainsi de suite. Cette ville, située à une dizaine de kilomètres de leur communauté d'accueil, habite près de 600 000 habitants (Population Data 2018). Quelques rues pavées tracent les axes importants de la ville, mais le reste des rues sont en sable. C'est une ville très active, avec deux gares, beaucoup d'activités, de commerce et de circulation. Les stagiaires du groupe A y sont retournés à quelques reprises pour utiliser internet, se baigner à la piscine d'un hôtel et manger au restaurant. Malgré la présence de quelques hôtels luxueux (le plus souvent vides), la ville A n'est pas orientée vers le tourisme et la présence européenne est moindre qu'à Dakar. Ainsi, lorsque les stagiaires y sont présents, qu'ils soient dans le quartier de l'organisme local, dans leur restaurant préféré, ou à la piscine : on les reconnaît.

Après les quelques jours passés à la Ville A, le groupe s'est ensuite rendu au Village A. C'est un village de quelques milliers d'habitant-e-s (entre 2 et 3000 habitant-e-s), divisé en deux par une grande route. L'économie du village repose surtout sur le commerce. Il y a des garages, une station d'essence, des boutiques, des ateliers de coutures et de menuiserie, des kiosques où des femmes vendent de la nourriture, une grande mosquée, des champs d'arachide, un périmètre

¹⁷ Terme qui signifie à la fois étrangers, blancs et/ou européens.

¹⁸ Les villes et villages où séjournent les stagiaires ne peuvent pas être divulgués, par soucis de confidentialité.

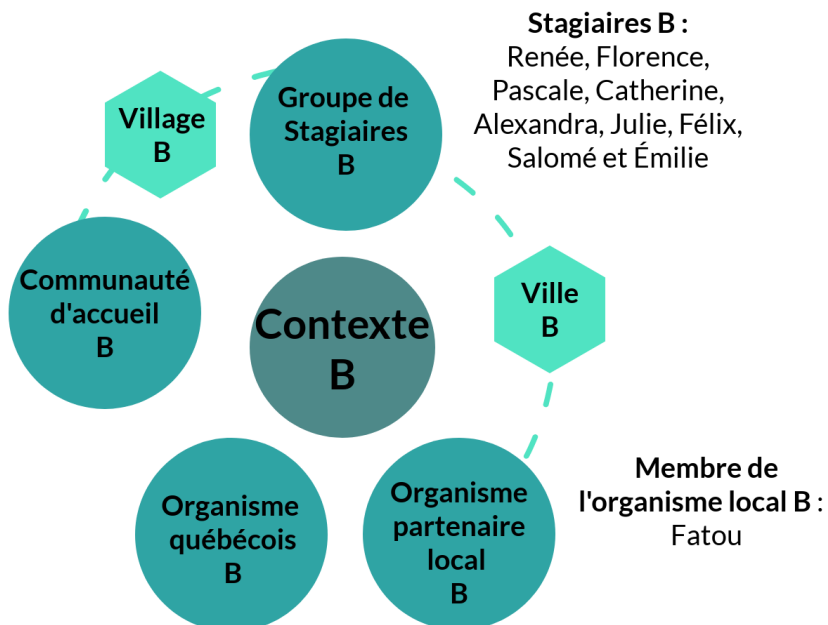
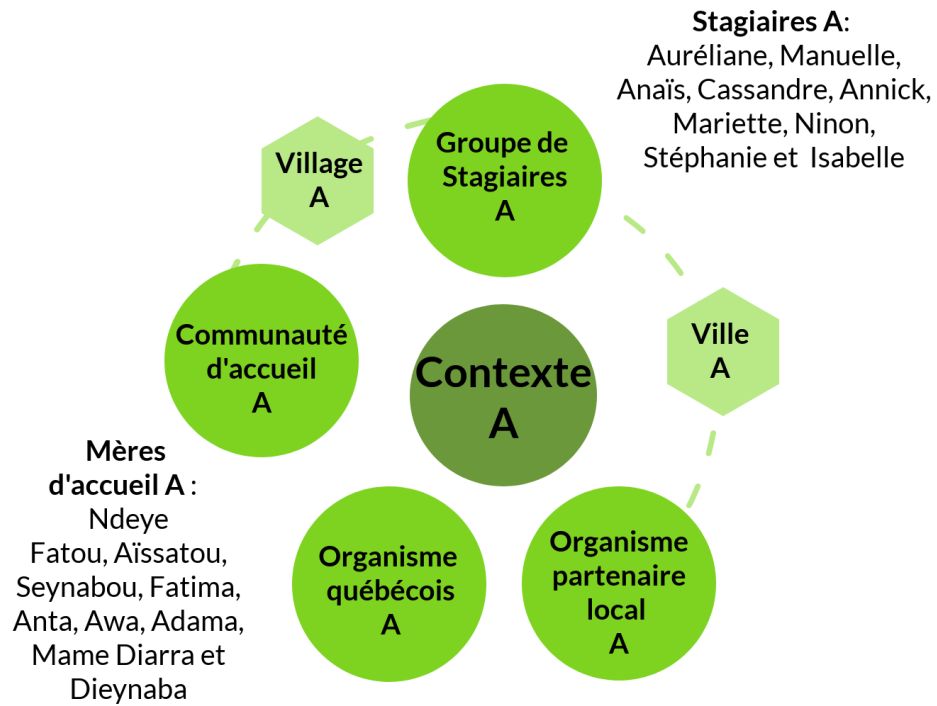
maraicher, une école primaire et secondaire et une école coranique. Le samedi, un marché hebdomadaire a lieu. Le village est très dynamique : il y a beaucoup d'activités, de bruits, et de personnes, en tout temps. Les autobus, car rapides, Ndiaga Ndiaye, taxis-motos et 7 places¹⁹ font tous des arrêts au Village A. Des enfants vendent des fruits et de l'eau aux passagers. Les concessions où logent les stagiaires sont spacieuses. Les habitations sont en béton, la cuisine est dehors et les stagiaires ont une chambre fermée. Des nattes sont installées dehors, souvent à l'ombre d'un arbre. La concession est délimitée par des murs de béton, avec parfois une grille à l'entrée. Le village accueille des stagiaires depuis 5 années. Ainsi, les stagiaires sont automatiquement reconnus comme tels. Tout le monde connaît les familles qui les accueillent et le lieu où ils travaillent.

En arrivant à l'aéroport, le groupe B s'est directement rendu à la ville B. C'est une ville de près de 800 000 habitants (Population Data 2018), beaucoup plus calme que Ville A, malgré une plus grande population. Après y avoir passé quelques jours pour effectuer les derniers préparatifs à leur stage (formations et rencontres), ils se sont rendus à leur village. Celui-ci à une population quelques centaines d'habitant-e-s. Lors de nos trois rencontres, les stagiaires du groupe B se sont déplacées à la ville B.

La figure 4 schématise les différents éléments de contexte propres aux deux groupes.

Figure 4. Contextes des groupes A et B

¹⁹ Les Car rapides sont des minibus colorés, les Ndiaga Ndiaye sont des minibus un peu plus grands que les Car rapides et les 7 places sont des taxis collectifs comportant 7 places.



4.2 Collecte de données

Cette section abordera la collecte de données. Avant d'aborder les outils qui permettent de produire ces données, il faut d'abord se poser la question de ce qui est étudié et de la meilleure façon de le faire. La rencontre se matérialise par une série d'interactions entre des individus ou des groupes. Dans ces interactions, plusieurs dynamiques ont lieu. Il y a une communication verbale et non verbale, avec un degré variable de compréhension mutuel, des informations sont transmises, des connaissances sont produites et des savoirs sont créés ensemble. C'est aussi le lieu de la négociation de normes et de pratiques communicationnelles. Toutefois étudier seulement les interactions s'avère difficile, puisque ce sont des événements ponctuels. J'ai donc étendu mon champ d'études à ce qui entoure ces interactions : les réflexions sur celles-ci, les représentations de la rencontre et les apprentissages qui se font à l'extérieur de l'interaction en elle-même.

4.2.1 Méthode ethnographique et approche herméneutique

Il apparaît maintenant nécessaire de réfléchir aux particularités de l'étude de la rencontre et à la meilleure façon de l'étudier. La rencontre est une expérience profondément intersubjective et dynamique qui se vit dans l'interaction. Il m'est apparu évident que ma méthodologie devait refléter ces éléments et s'en inspirer. J'ai donc premièrement voulu éviter ce qui se retrouve souvent dans la littérature sur le bénévolat international, soit des analyses des discours des participant-e-s à un moment figé de leur expérience. Cela ne reconnaît ni la nature interactive de la rencontre, et donc l'agentivité des autres participant-e-s de la rencontre, ni la nature dynamique des apprentissages et donc leur transformation dans le temps. De l'autre côté, j'ai aussi voulu éviter de faire de la rencontre un espace où vivent et circulent uniquement des imaginaires, des représentations ou des récits et dans lequel rien ne me serait préhensible. En résumé, j'ai voulu éviter de tomber dans les écueils qui émergent de l'opposition binaire entre l'objectivité moderniste et le constructivisme post-moderne. C'est pourquoi j'ai choisi une méthode ethnographique – comme méthode de collecte de données – et une approche herméneutique – comme grille d'analyse. Pour plusieurs, la méthode ethnographique et l'herméneutique (notamment son modèle d'intersubjectivité) sont intrinsèquement liées.

L'interprétation et la compréhension (avec l'Autre) sont effectivement centrales dans les deux cas (Ameigeiras 2009; White à paraître; Maranhao 1986)

La méthode ethnographique propose une immersion dans le groupe que l'on étudie. Son objectif est de « comprendre le sens que des individus, dans une même situation, un même groupe, donnent aux événements et aux situations de leur vie quotidienne ; [elle] tente de comprendre par quels processus et dans quelles circonstances se construit le sens ou la représentation d'une situation donnée, comme toute l'expérience émotionnelle qui s'en dégage. » (Côté et Gratton 2014, 55). L'approche herméneutique accepte la recherche de l'objectivité comme idéal, tout en reconnaissant qu'il est impossible de l'atteindre (White, à paraître). En fait, c'est que l'objectivité résiderait dans l'intersubjectivité. À ce propos, Fabian (1971) écrit « In anthropological investigations, objectivity lies neither in the logical consistency of a theory, nor in the givenness of data, but in the foundation (Begründung) of human intersubjectivity. » L'approche herméneutique propose donc de rechercher un savoir par le biais d'une analyse de l'intersubjectivité. Le choix de celle-ci m'est apparu d'autant plus évident une fois le terrain entamé. Rapidement, l'importance de la confusion, de la compréhension et des connaissances dans l'expérience des stagiaires a émergé. Leur processus de compréhension et le mien sont ainsi très similaires. Maranhao (1986) écrit que la philosophie herméneutique de Gadamer est « the study of the conditions for understanding ». Si je prends au sérieux mes répondant-e-s, il va donc de soi que j'opte pour cette approche herméneutique et que je tente de comprendre *avec* les stagiaires ce qu'elles vivent dans leur processus de compréhension. Il s'agit donc d'un défi de « double herméneutique » (Ameigeiras 2009).

Ces réflexions ont mis en lumière la nécessité d'enquêter à plusieurs moments de la rencontre, de mettre l'accent sur l'expérimentation *avec* les stagiaires de leur quotidien et de valider mes données avec les participant-e-s, mais aussi avec d'autres informateurs-clés, sur le terrain.

4.2.2 Outils de collecte de données

Dans le cadre de mon travail de terrain, j'ai suivi le parcours de deux groupes de stagiaires. Suivre ces deux groupes m'a permis d'explorer des contextes distincts. Effectivement, les cultures organisationnelles des deux organismes, les contextes villageois, les

formations, ainsi que l'accompagnement sur le terrain étaient différents d'un groupe à l'autre. Cette décision a permis de savoir si les observations faites lors de mon terrain étaient spécifiques à un contexte culturel ou organisationnel. De plus, je n'ai pas utilisé exactement les mêmes outils de collecte de données avec les deux groupes, ni les mêmes intervalles de rencontre. En effet, j'ai passé beaucoup plus de temps avec le groupe A, avec lequel j'ai effectué de nombreuses observations et entretiens individuels, alors que j'ai rencontré le groupe B à trois reprises durant leur stage, pour faire uniquement des entretiens de groupe.

4.2.2.1 Observation participante

L'observation participante est indissociable de la méthode ethnographique. Selon Maranhao (1986), celle-ci est caractérisée par l'interaction entre l'ethnographe et ses informateurs. Cette relation se vit de façon intersubjective et la réalité qui est coconstruite à travers cette relation est dialogique (Maranhao 1986). Il était indispensable, pour moi, que l'observation participante ait une place prépondérante dans ma méthodologie. J'ai ainsi voulu m'intégrer dans cet espace de rencontre pour pouvoir expérimenter *avec* les stagiaires et leurs familles d'accueil les dynamiques qui lui sont propres. C'est dans le contexte du groupe A que j'ai réalisé toutes les observations.

Avant le départ pour le Sénégal, j'ai conduit des observations participantes durant deux fins de semaine de formation. La première concernait les dynamiques interculturelles. Un formateur était présent et a abordé plusieurs thèmes : la communication interculturelle, le choc culturel, l'adaptation et le choc du retour. Cela m'a permis à la fois de voir quelles étaient les théories, connaissances et outils offerts aux stagiaires, mais aussi d'observer comment celles-ci étaient reçues. C'est durant cette formation que j'ai rencontré les stagiaires, que j'ai expliqué mon projet de recherche et que j'ai reçu leur consentement. Durant cette première formation, j'ai pris des notes en retrait et je ne suis pas intervenue.

La deuxième formation à laquelle j'ai assisté était une formation de groupe durant laquelle l'accompagnatrice du groupe offrait les ateliers aux stagiaires. Cette formation abordait la communication, les dynamiques de groupe et la préparation au stage. Durant cette fin de semaine, j'ai fait de l'observation participante. J'ai par ailleurs moi-même donné un cours de langue aux stagiaires durant cette formation. Cela m'a permis de négocier le lien de confiance

entre le groupe et moi. Je leur ai montré que j'étais utile pour elles. À une autre reprise, j'ai donné un cours de langue, de façon plus informelle.

Au Sénégal, j'ai premièrement rencontré les stagiaires du groupe A à leur arrivée à Dakar, à trois moments différents au village et à leur retour à Dakar, pour un total de 15 journées d'observation. La première fois que j'ai visité les stagiaires au village, j'ai fait le tour de leurs familles d'accueil avec une interprète, pour expliquer mon projet de recherche aux mères des familles et pour recevoir leur consentement verbal.

Durant les journées d'observation au village, j'ai participé à trois types de contextes d'observation. En premier lieu, le contexte intragroupe, soit des moments où les stagiaires ne sont qu'entre elles. La plupart du temps, il s'agissait de moments libres où elles se rassemblaient en petits groupes pour relaxer et discuter. Ensuite, j'ai eu accès à un contexte professionnel, soit quand les stagiaires et les membres du village travaillaient ensemble ou recevaient des formations ensemble. Finalement, le troisième contexte est le contexte familial. J'ai ainsi accompagné certaines stagiaires dans leur famille d'accueil durant les repas du midi et du soir, ainsi que dans certains « temps morts » de la journée. Durant ces journées au village, seules les données concernant les participant-e-s à la recherche (les stagiaires et les mères des familles d'accueil) ont été conservées.

4.2.2.2 Entretiens individuels

L'entretien semi-dirigé est une méthode importante pour accéder aux discours et réflexions des participant-e-s, qui peuvent ensuite être triangulés avec leur pratique. C'est aussi un moment où peuvent être validées ou invalidées certaines observations et interprétations faites par la chercheure. Après avoir (in)validé ces interprétations, un sens nouveau peut être construit et négocié entre la chercheure et la participante.

J'ai effectué, avec les stagiaires du groupe A, des entretiens semi-dirigés à deux moments différents de leur stage. J'ai réalisé les premiers entretiens durant la deuxième semaine de leur arrivée au village et les deuxièmes à 2 semaines de leur départ du village. Chacune des 9 stagiaires a participé à au moins un des entretiens et 5 d'entre elles ont participé à la fois à la première et deuxième entrevue. Je n'ai pas pu réaliser les deux entretiens avec toutes les stagiaires pour des questions de temps et de disponibilité des stagiaires. Les entretiens duraient

entre 60 à 90 minutes et ont eu lieu soit dans les chambres des stagiaires ou à l'extérieur, dans un endroit où nous pouvions être seules.

Le premier entretien était très peu structuré. Je demandais aux stagiaires de me raconter leur arrivée au Sénégal, de l'aéroport au village. À travers leur récit, je cherchais à les faire parler de leurs premières impressions : ce qui les avait (ou pas) surprises, ce qui les avait fait réagir, positivement ou négativement, les émotions qu'elles avaient vécues, les difficultés rencontrées dans la communication, ainsi de suite. Ces premiers entretiens m'ont servi à faire émerger certains thèmes à approfondir plus tard, ainsi qu'à aller valider avec le groupe B.

Les deuxièmes entretiens étaient plus dirigés que les premiers. Je suis premièrement revenue sur des éléments des premiers entretiens pour voir les changements dans les discours des stagiaires. Aux premiers entretiens, les stagiaires me parlaient de leurs expériences à partir de leurs premières observations. Comme nous le verrons dans le chapitre 6, les discours des stagiaires et les savoirs qu'elles ont produits tout au long de leur stage ont été beaucoup influencés par l'expérience de groupe, par les interactions avec leurs familles d'accueil et avec des personnes médiatrices. Au deuxième entretien, donc, les réponses étaient très différentes. J'ai aussi posé des questions sur des thèmes qui m'avaient paru centraux à leurs expériences (à travers mes observations). J'ai aussi laissé la place aux stagiaires pour qu'elles abordent de nouveaux thèmes.

Finalement, j'ai aussi réalisé un entretien avec une personne-ressource ayant travaillé avec un des groupes. Cette personne agissait en tant que médiatrice. J'ai pu avoir accès à ces observations et son savoir provenant de ces nombreuses années à travailler avec des stagiaires QSF et avec les familles d'accueil. Je l'ai questionné sur les problématiques récurrentes dans l'adaptation des stagiaires, du point de vue de celles-ci, mais aussi de point de vue des familles d'accueil. Comme j'ai réalisé cet entretien vers la fin de mon terrain, je lui ai aussi demandé ces propres interprétations concernant les données que je recueillais et mes premières analyses de celles-ci.

4.2.2.3 Entretiens de groupe

L'entretien de groupe permet de rassembler des participant-e-s autour d'un sujet qui les unit et qui est d'intérêt pour la personne qui mène la recherche. C'est aussi une façon d'être

témoin de discussions autour d'un sujet précis, sans attendre que ces discussions aient lieu dans un contexte d'observation participante (Morgan et Spanish 1984). Les entretiens de groupe m'ont permis d'avoir accès aux interactions entre les participantes et de mettre en lumière les zones de tensions, les éléments sur lesquels elles sont d'accord et ceux où plusieurs points de vue étaient concurrents. Ils m'ont aussi permis de voir comment se construisaient les consensus et comment se négociaient les désaccords. Le processus de construction des connaissances des participantes y est aussi accessible. Lorsque j'aborde un thème, celles-ci y réfléchissent ensemble, en comparant et en mettant en commun leurs expériences individuelles, pour arriver à de nouvelles connaissances de groupe. L'entretien de groupe permet aussi de créer un sentiment de sécurité, puisque les participant-e-s ne sont pas obligés de répondre à toutes les questions (McAllum et Zahra 2017, 7).

J'ai rencontré le groupe B à trois reprises pour conduire des entretiens de groupe. La première rencontre a eu lieu après une semaine au village, la deuxième tout juste après la mi-stage et la dernière, le lendemain de leur départ du village. Les rencontres ont eu lieu dans la ville B, dans une salle de conférence. Les entretiens de groupe m'ont permis de confirmer le rôle du groupe dans la production des connaissances culturelles et interculturelles. En effet, les réflexions et les connaissances qui en ressortaient m'ont toujours paru beaucoup plus complexes et nuancées que dans les entretiens individuels. C'est que les stagiaires, à partir des questions que je posais, mettaient leurs expériences en commun et pouvaient réfléchir, en groupe, sur les savoirs qu'elles retiraient de ces réflexions. J'ai souvent offert aux groupes B de discuter de thèmes que je voyais émerger dans le groupe A. Cet aller-retour entre les deux groupes s'est révélé être très productif pour cibler les thèmes centraux des expériences des stagiaires et pour les approfondir, à l'aide de méthodes différentes (observations, entretiens individuels, entretiens de groupe) et à des niveaux différents (individuel et collectif).

J'ai aussi conduit un entretien de groupe avec les mères des familles du groupe A. Celui-ci a été réalisé après le départ des stagiaires du village. Puisque la majorité d'entre elles ne parlaient pas français et pour m'assurer de la validité de mes données, j'ai eu recours à l'aide d'un traducteur. Nous avons, ensemble, examiné chaque question afin de choisir les traductions français-wolof les plus appropriées pour chaque concept. Cet entretien de groupe m'a permis d'identifier les zones de convergence et de divergence entre la façon dont est vécue la rencontre

interculturelle, du côté des stagiaires et du côté des mères, ainsi que de faire émerger leurs concepts et théories de l'interculturel. Je n'ai pas appliqué la même lecture temporelle - avant, pendant, après – avec les mères des familles d'accueil, puisque c'était leur 5^e expérience de rencontre avec des stagiaires québécoises.

4.2.2.4 Questionnaires

Avant leur stage, les 16 stagiaires (des deux groupes) ont rempli un questionnaire en ligne que je leur ai envoyé, concernant leurs motivations et attentes, leur appréciation des formations prédépart, leurs conceptions de la culture, de la coopération internationale, des chocs culturels, leurs représentations de l'Afrique, du Sénégal, ainsi de suite. De plus, 9 stagiaires provenant de deux autres groupes QSF partant en Afrique de l'Ouest ont aussi répondu au questionnaire. J'ai donc reçu 25 réponses au total. Les questionnaires permettent une analyse statistique. Toutefois, ils m'ont surtout été utiles pour préparer mes entretiens et mes observations. Il s'agissait de base sur lesquelles approfondir la compréhension. À leur retour, j'ai envoyé aux stagiaires un deuxième questionnaire en ligne, abordant les mêmes thèmes que le premier questionnaire qu'elles ont rempli avant de partir au Sénégal. Ce questionnaire a été envoyé aux groupes A et B, ainsi qu'aux mêmes deux autres groupes ayant réalisé un stage QSF en Afrique de l'Ouest au même moment. J'ai reçu 16 réponses à ce deuxième sondage.

4.2.2.5 Récapitulatif

Voici un récapitulatif des outils de collecte de données utilisés, en lien avec les moments et les participant-e-s. Le tableau indique aussi le nombre (n) d'individus ayant participé à chaque collecte.

Tableau I. Récapitulatif des outils de collecte de données

	Avant le stage	Pendant le stage			Après le stage
		Moment 1	Moment 2	Moment 3	
Stagiaires groupe A	Questionnaires (n=9) Observations participantes	Observations participantes Entretiens individuels (n=8)	Observations participantes	Observations participantes Entretiens individuels (n=7)	Questionnaires (n=7)
Stagiaires groupe B	Questionnaires (n=9)	Entretien de groupe (n=9)	Entretien de groupe (n=9)	Entretien de groupe (n=9)	Questionnaires (n=5)
Stagiaires groupe C et D	Questionnaires (n=9) Observations participantes				Questionnaires (n=4)
Mères familles d'accueil		Observations participantes	Observations participantes	Observations participantes	Entretien de groupe (n=8)
Personnel local				Entretien individuel (n=1)	

4.2.2.6 Traitement des données

Durant les observations participantes et après celles-ci, j'ai pris de nombreuses pages de notes, suivant un cadre d'observation précis. Celles-ci ont ensuite été retranscrites à l'ordinateur, puis exportées dans un logiciel de codage (QDA Miner Lite). Les 16 entretiens individuels et les 4 entretiens de groupe ont aussi été retranscrits et intégrés au même logiciel. Dans celui-ci, j'ai codé les données systématiquement, à l'aide d'un arbre de codage. J'ai débuté avec quelques grandes catégories qui se sont étoffées au fil du codage et des résultats préliminaires. Au final, 12 grandes catégories sont ressorties : circulation des savoirs, apprentissages culturels, apprentissages interculturels, théories de l'interculturel, nouveaux systèmes, adaptation, rôles

des stagiaires dans le village, le rôle du groupe de stagiaires, le stage comme initiation, le point de vue des familles d'accueil, les formations et, finalement, mon rôle et mes réflexions. Chacune de ces catégories était alors sous-divisée. Par exemple, le code « circulation des savoirs » se sous-divise en plusieurs sous-catégories, comme : préjugé, observation, comparaison des observations, questions posées à des médiateurs-trices, obstacles à l'apprentissage, etc.

À l'aide de cet arbre de codage j'ai pu trianguler les données provenant des observations, des entretiens individuels et des entretiens de groupe. J'ai réalisé une triangulation « complexe ». Ainsi, la triangulation ne sert pas à arriver à une « version véridique », mais plutôt à mettre en lumière les contrastes ou les variations (Olivier de Sardan 2003, 44). Les données provenant des questionnaires pré-départ ont surtout servi pour orienter les pistes de recherches. Toutefois, elles ont aussi été utiles comme point de comparaison pour les résultats des questionnaires post-stage. L'écart entre certains résultats (pré- et post-) a été mesuré pour alimenter les analyses. Plusieurs questions de types qualitatives provenant du deuxième questionnaire ont aussi été intégrées au corpus de données codées et a pu être triangulées avec les autres résultats. C'est à partir des données ainsi codées et de leur triangulation que j'ai pu construire mes analyses, en faisant le lien constant entre les données, mon cadre théorique et la littérature disponible.

4.3 Ma présence sur le terrain

Plusieurs auteur-e-s qui ont étudié les stages QSF ont choisi de ne pas être présent-e-s sur le terrain (Sène 2013; Choquette 2008). Or, pour moi, cela n'était pas possible : j'ai choisi précisément d'étudier le *processus* et non le *résultat* de la rencontre. Toutefois, ma présence dans ce lieu de rencontre entraîne plusieurs enjeux qu'il faut souligner.

Si l'idée m'est venue de faire une ethnographie de la rencontre interculturelle dans les stages Québec Sans Frontières, c'est d'abord parce que j'ai moi-même participé à un tel stage, en tant que personne accompagnatrice, en 2015, au Sénégal. Cette expérience fut la source de plusieurs questionnements. J'ai été étonnée, à la fois par la diversité des expériences d'adaptation interculturelle des stagiaires, mais aussi par les nombreux points communs qui unissaient ces expériences. À travers cette tension entre les particularités et les similitudes, c'est aussi la tension entre l'expérience individuelle et celle du groupe qui se révélait. J'ai par ailleurs

été intriguée par les formations reçues avant le départ et comment elles étaient mobilisées durant le stage. Les éléments des formations ont été tour à tour confirmés, rejetés, négociés, individuellement et en groupe, par les stagiaires. C'est suite à ces questionnements que j'ai décidé de me replonger à nouveau dans cet univers, mais cette fois-ci en tant qu'anthropologue.

Mon expérience de stage a été un avantage pour moi à plusieurs niveaux. En premier lieu, il s'agissait, en quelque sorte, d'un préterrain. J'ai ainsi vécu toutes les étapes d'un stage QSF : sélection, formations, terrain et retour. Comme j'étais accompagnatrice, c'était mon rôle de soutenir les stagiaires à travers leur adaptation, leurs possibles « chocs culturels » et leurs questionnements, ce qui m'a permis d'avoir accès aux expériences des 8 stagiaires que j'accompagnais, en plus de la mienne. Ce « préterrain » est d'autant plus intéressant que je n'avais pas comme objectif qu'il en soit un. J'ai donc pu vivre cette expérience, sans avoir le réflexe de l'intellectualiser et d'en faire émerger des interprétations anthropologiques. J'ai pu me laisser porter par les émotions que suscite une telle expérience et vivre pleinement le processus d'adaptation qui y est fondamental, ce qui me permet maintenant une meilleure compréhension des expériences vécues par les stagiaires.

Ensuite, les stages QSF représentent la porte d'entrée dans le monde de la coopération internationale au Québec. Avoir fait un stage QSF m'a permis de gagner la confiance, beaucoup plus facilement, des OCI et des participant-e-s à ma recherche, puisque je n'étais pas vue comme une étrangère ni comme une menace. Finalement, j'ai réalisé très tôt dans mon terrain qu'avoir fait un stage QSF me conférait, auprès des stagiaires, un statut d'*initiée*. Un stage QSF est souvent associé à l'inconnu et au défi. Lorsque l'on passe à travers cette initiation, notre statut change. Les stagiaires qui entrent dans le processus de stage regardent ceux qui en sont ressortis avec curiosité et une certaine dose d'admiration. En ce sens, le fait d'avoir fait un stage QSF dans le même pays que les stagiaires participant-e-s à ma recherche m'a conféré ce statut d'*initiée*, et même d'*experte*, puisque je pouvais répondre aux questions précises des stagiaires. Mon statut m'a donc facilité la tâche et a été ma porte d'entrée.

Les familles d'accueil m'ont aussi attribué un statut différent des autres stagiaires. Premièrement, parce que j'ai fait un stage QSF auparavant, mais surtout parce que je connaissais plutôt bien le Sénégal, leur village en particulier et que je pouvais me débrouiller mieux que les autres en wolof. En effet, le village où a lieu le stage du groupe A est un village que je connais

bien moi-même, pour y avoir déjà travaillé. Entre autres, j'ai reçu beaucoup de marques de reconnaissance de la part des mères des familles d'accueil, pour avoir choisi de *revenir*. Être « celle qui revient » au village m'a attiré beaucoup de sympathie et a grandement facilité la collaboration : toutes ont accepté que je conduise mes recherches dans leur village en répondant que je leur faisais un honneur d'avoir choisi de revenir ici pour le faire.

Les deux groupes (stagiaires et mères) m'ont aussi attribué le rôle de *médiatrice* : les familles d'accueil, comme les stagiaires, m'ont souvent demandé de traduire des messages, les stagiaires m'ont souvent posé des questions concernant les règles de politesse et les codes de communication, les familles d'accueil m'ont posé des questions sur les préoccupations des stagiaires. C'est que dans les deux groupes, on me voyait comme pouvant faire – plus aisément que les autres – le saut d'un groupe à l'autre. Cette position, d'avoir à la fois un point de vue extérieur et intérieur dans les deux groupes, m'a été très utile pour recueillir mes données.

4.3.1 Implications des statuts et rôles : limites et avantages

J'étudie un objet qui est dynamique et j'ai choisi de faire partie du mouvement : ma présence influence mon objet d'étude de multiples façons. Comme nous venons de le voir, plusieurs statuts me sont conférés, soient ceux d'experte, d'initiée, de médiatrice et de « celle qui revient ». Ceux-ci influencent mon rapport aux stagiaires et aux familles d'accueil, posant certaines limites, mais aussi certains avantages.

Ainsi, à mon arrivée, j'ai fait le tour des familles d'accueil des stagiaires, accompagnée d'une personne qui travaille dans l'organisme communautaire locale, pour que celle-ci fasse la traduction. Cela me semblait être la meilleure façon de procéder, mais cette personne est aussi celle qui choisit les familles d'accueil chaque année. Il se peut très bien que les mères aient ensuite modifié leurs comportements en ma présence, pour s'assurer que je peigne un tableau positif de leur rôle de famille d'accueil et qu'elles soient ainsi encore choisies comme famille d'accueil dans le futur. Effectivement, à plusieurs reprises, les stagiaires m'ont dit qu'elles soupçonnaient ce changement de comportement. Malgré cette limite évidente, ce rôle – de personne qui revient au village – a été un rôle révélateur. En effet, lorsque j'ai revisité le village pour la première fois, les habitant-e-s étaient très touché-e-s par mon retour. Beaucoup plus que ce à quoi je me serais attendu. À plusieurs reprises, on m'a dit que c'était la plus grande forme

de reconnaissance que je pouvais leur donner : si je reviens au village, c'est que j'y ai été bien accueilli. L'importance de l'accueil (donné et reçu) a ainsi été révélée par ma présence sur le terrain, puis confirmée à plusieurs autres reprises.

Les stagiaires, de leur côté, me posaient énormément de questions. Si j'ai préféré souvent ne pas répondre, ou ne pas donner mon opinion, j'ai aussi parfois choisi de le faire. La première attitude démontre ma volonté de ne pas trop influencer les savoirs culturels et interculturels que les stagiaires construisent sur le terrain. La seconde attitude m'a permis d'observer ce que mon statut révèle, soit le fait que les stagiaires vont valider leurs connaissances venant de leurs observations, avec une personne perçue comme « médiatrice ».

Or, en répondant à leurs questions, en posant moi-même des questions lors des entrevues, même simplement en dévoilant l'objet de ma recherche, j'influence leurs réflexions sur l'interculturel, ce qui transforme leurs comportements et leurs discours. Par exemple, je ressens que les stagiaires essaient de répondre à mes attentes. Quand je les questionne, elles s'empressent de valider des modèles théoriques qu'elles croient être les miens. Comme je m'en suis rendu compte rapidement, j'ai développé des mécanismes, dans mes entretiens, pour dépasser le discours attendu. Une des questions que je posais, lors du premier entretien, portait sur les similitudes et les différences entre leurs expériences d'adaptation et ce qui était dit lors des formations pré départ. Presque toutes les stagiaires ont premièrement répondu que leur expérience correspondait parfaitement à la théorie. Pour contourner ce que je voyais comme une réponse à mes attentes imaginées, je leur demandais ensuite de m'expliquer en quoi leur expérience était similaire à la théorie et de me rappeler la théorie. Presque toujours, la première affirmation tombait et elles m'avaient qu'elles se souvenaient plus ou moins des formations.

Jean-Pierre Olivier de Sardan (2003) évoque le problème de l'influence des chercheurs sur le terrain. Selon lui, il existe deux stratégies disponibles pour répondre à ce problème. La première est de tenter d'annuler cette influence, notamment en s'assimilant. La deuxième est plutôt de « tirer parti » de la modification : « L'enquête se prend en quelque sorte elle-même en compte et devient son propre révélateur. » (Olivier de Sardan 2003, 35). C'est que la chercheuse se comprend comme faisant partie d'un nouveau système, dont elle est une des actrices. Ainsi, malgré les limites associées à ma présence, j'ai choisi de prendre conscience du mouvement que je cause, en essayant surtout de découvrir ce qu'il peut avoir de révélateur. Le rôle de médiatrice

m'a par exemple été d'une grande richesse : les stagiaires, comme les familles d'accueil me demandaient de traduire et transmettre des messages des uns aux autres, me plaçant au cœur de leurs interactions.

4.3.2 Utiliser sa propre expérience

Outre le fait de prendre en compte mon expérience passée de stagiaire QSF, j'ai aussi pris en compte mes expériences d'adaptation sur le terrain. Durant mon terrain, j'ai fait plusieurs allers-retours entre les deux groupes de stagiaires, mais entre ces visites, je réside à Dakar. C'est une ville que je connais bien pour y avoir résidé pendant un an. À mon arrivée, je me surprends toutefois à ne pas y être aussi confortable que je l'aurais cru : la communication n'est pas aussi facile que dans mes souvenirs, j'ai oublié plusieurs codes de politesse et la ville a beaucoup changé. Je dois m'adapter à mon nouveau contexte. À plusieurs égards, je vis des expériences semblables à celles vécues par les stagiaires : je vis au quotidien avec des ami-e-s sénégalais-e-s, je dois découvrir mon nouveau quartier, (re)devenir à l'aise dans les systèmes de communication sénégalais, ainsi de suite. À plusieurs reprises, j'ai été frappée par le fait que les stagiaires et moi vivions, parallèlement, des expériences très similaires d'adaptation. Comme je ne pouvais vivre l'entièreté de leur stage avec elles, je me suis référée à ma propre expérience pour tenter d'être réceptive aux expériences et émotions qu'elles me communiquaient.

Si ma propre expérience d'adaptation m'aide à comprendre celle des stagiaires, mes réactions vis-à-vis leur adaptation est aussi une source de données. Puisque j'ai passé beaucoup plus de temps qu'elles au Sénégal, il y a beaucoup d'éléments culturels que je ne vois plus. Ainsi, je suis parfois surprise par ce qui les surprend, ou choquée par ce qui les choque. Ce qu'elles considèrent comme des barrières à la communication sont parfois des éléments que j'ai tellement intégrés que je ne suis plus capable de les voir. Si j'étudie les réactions émotives des stagiaires dans leur rencontre, je prends aussi au sérieux mes propres réactions, dans ma rencontre avec elles. Celles-ci ne révèlent pas seulement des éléments culturels qui ne me seraient plus visibles, elles révèlent aussi mes préjugés. J'entends par préjugés, les prédispositions (Maranhao 1986) avec lesquelles j'arrive sur le terrain. La bonne attitude est alors de les prendre au sérieux lorsqu'ils se révèlent et de voir comment ils peuvent teinter mon interprétation.

4.4 « Bul nettali » et autres considérations éthiques

Au cours de mon terrain, j'ai discuté de mon projet de recherche avec plusieurs ami-e-s sénégalais-e-s. Durant une de ces conversations, un ami m'a mis en garde : au Sénégal, il est très impoli de raconter ce que tu vis et vois lorsque tu es accueilli dans une famille. Par exemple, si un enfant va passer l'été chez des membres éloignés de sa famille, à son retour, s'il raconte des détails sur les relations familiales où il a séjourné, on lui dira probablement « Bul nettali ! » (Ne raconte pas !). Or, tout au long de mon séjour, j'ai recueilli exactement ce type d'informations de la part des stagiaires. En effet, la négociation des connaissances à l'intérieur du groupe s'est fait précisément en comparant les expériences vécues à l'intérieur des familles d'accueil. Cette mise en garde a donc engendré une série de questionnements éthiques, lorsque j'ai réalisé l'importance de la voix des stagiaires dans ma recherche.

J'ai fait de la rencontre l'objet de ma recherche. J'ai toutefois décidé d'étudier surtout le côté des stagiaires québécoises, pour deux raisons. En premier lieu, comme je l'ai expliqué précédemment, je trouvais ce côté de la rencontre plus riche en données, puisque l'expérience est nouvelle pour les stagiaires, alors que les familles d'accueil reçoivent des stagiaires depuis plusieurs années. D'un autre côté, en étudiant la rencontre, je pensais éviter de contribuer aux savoirs sur l'Afrique produits à partir de chercheurs, de laboratoires de recherche et d'universités occidentales. Or, en donnant la parole à des québécois-e-s qui racontent leur expérience dans un village en Afrique, je reproduis encore cette dynamique. Qui plus est, je leur donne la parole sur des espaces d'intimités, une parole qui contreviendrait, selon mon interlocuteur, aux codes de politesse locaux.

Ce souci concernant les rapports de pouvoir dans la parole (*qui* a le droit de raconter *qui?*) a aussi été illustré par une discussion avec Omar, rencontré dans une file d'attente pour accéder à un guichet automatique, à Dakar. Alors que nous discutons, Omar me demande ce que je fais au Sénégal. Après lui avoir expliqué que je fais de la recherche ethnographique, il me dit : « C'est étrange comment, très souvent, les Africains partent d'ici et c'est toujours pour chercher en Occident des opportunités de faire de l'argent. Vous, quand vous venez, c'est toujours pour chercher nos savoirs. » Après avoir discuté un peu, il rajoute : « En tout cas,

j'espère qu'un jour tu trouveras des savoirs vrais sur l'Afrique et que tu sauras les transmettre de façon juste une fois de retour chez toi ». Il fit de ce souhait une prière et partit.

Cette anecdote illustre parfaitement le souci que j'ai de donner trop de voix aux stagiaires qui, suite à leur expérience, se retrouvent dans une position où il devient légitime pour elles de parler du Sénégal et de l'Afrique, alors qu'elles ont séjourné que quelques semaines dans leur communauté d'accueil. Suite, à ces deux conversations, j'ai fait des changements dans ma méthodologie. Je me suis assuré de réaliser un entretien de groupe avec les mères des familles d'accueil et un entretien avec une personne d'un des organismes partenaires, mais j'ai surtout réfléchi à comment j'allais représenter mes données. Ainsi, dans mes chapitres d'analyse, je croiserai les connaissances produites par les stagiaires avec celles qui m'ont été transmises par les mères des familles d'accueil, par les employés des organismes locaux et par d'autres informateurs clés rencontrés sur le terrain, pour rendre la parole plus symétriquement distribuée aux différents acteurs et actrices de la rencontre.

Chapitre 5 : Trajectoire des stagiaires : de la confusion à l'intégration

Rather than asking “did you have culture shock, and when?,” we might ask “how are you dealing with the disorientation that is associated with being in another culture?” [...] If we think that culture shock is a thing, then we figure out how to define that thing in such a way as to measure whether it is there or not. However if we think that people are engaged in some sort of process that involves being disoriented, then we need to inquire into the nature that disorientation and to see how it is educational or not in terms of the outcomes of the program. In other words, by staying closer to the process (i.e. reducing reification), we may enable more useful observations [...]

(Bennett 2013, 1)

Ce chapitre explore la façon dont est vécue l'adaptation interculturelle des stagiaires. En premier lieu seront présentés les théories et outils interculturels reçus par les stagiaires avant leur départ. Ensuite, je confronterai le modèle de choc culturel, fondamental dans leur bagage théorique, à l'expérience des stagiaires, en me basant sur la façon dont elles mobilisent la théorie. Suite à cela, je démontrerai que le modèle dynamique de la confusion culturelle est plus proche de l'expérience des stagiaires telle qu'elles la racontent. Alors que le modèle de choc culturel est l'objet ethnographique de la première section, j'utiliserai le modèle de confusion culturelle comme outil analytique pour faire ressortir le mouvement des stagiaires de la confusion à l'intégration. À travers toutes ces étapes, les voix des stagiaires, de la médiatrice culturelle et des mères des familles d'accueil seront entrecroisées.

5.1 L'expérience du choc culturel : de la théorie à la pratique

Cette section aborde le « choc culturel » comme objet ethnographique – et non analytique. C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une grille de lecture que j'applique sur l'expérience des stagiaires, mais plutôt une stratégie discursive employée par celles-ci pour décrire leurs expériences. Il sera premièrement question des différents registres du concept de « choc »

utilisés par les stagiaires. Une deuxième section portera sur les tensions qui ressortent de ces registres. La dernière section démontrera que le « choc culturel » peut être conçu comme un idéal type et qu'une analyse du rapport entre l'idéal et ses occurrences permet de comprendre les tensions dans l'utilisation de la notion de choc, ainsi que les insuffisances de celle-ci pour analyser l'expérience interculturelle des stagiaires.

5.1.1 La culture et le choc culturel : la théorie reçue en formation

Avant leur départ pour le Sénégal, les deux groupes de stagiaires ont reçu une série de formations. Les groupes A et B ont reçu leur formation sur « l'adaptation interculturelle » par le même formateur. J'ai assisté à celle reçue par le groupe A. D'une durée d'une journée, celle-ci a abordé plusieurs notions. En premier lieu, le formateur a présenté la métaphore de l'iceberg pour discuter la notion de culture. Il a ensuite enchaîné avec la théorie du choc culturel et les stratégies d'adaptation. Un troisième bloc était dédié à la communication interculturelle, pour terminer avec le choc du retour.

La formation a donc débuté en définissant la notion de culture. Les stagiaires étaient premièrement invitées à énumérer des éléments de la culture québécoise. Le formateur a alors expliqué que pour chaque élément de la culture québécoise nommé, il y a un équivalent dans une autre culture. Il a séparé ces éléments en catégories « les façons d'agir, les façons de penser et les façons de ressentir. » La culture serait donc « l'ensemble des façons de faire, de penser et de ressentir ». Le formateur a alors mobilisé la métaphore de l'iceberg pour représenter la culture. Cette métaphore provient de l'anthropologue Clyde Kluckhohn et est abondamment utilisée dans les formations sur les dynamiques interculturelles. Elle permet de mettre en évidence que ce qui est visible n'est que la « pointe de l'iceberg. » La plus grande partie de ce qui constitue la culture serait de prime abord invisible (Leanza 2013). Le formateur a alors replacé les éléments identifiés sur l'iceberg. Seulement les « façons de faire » sont visibles. « Si quelque chose nous paraît bizarre, c'est que quelque chose nous échappe. » Il faut alors aller chercher les choses qui nous échappent pour comprendre. Parce que ce sont les façons d'agir qui se rencontrent, « il faut mettre notre tête dans l'eau. » Le formateur explique que si on ne questionne que les façons d'agir, la compréhension sera difficile. Il faut questionner les façons de penser et de ressentir et pour ce faire, il faut poser des questions. Un document a été distribué

avec le schéma de l'iceberg. Le haut de l'iceberg est en dehors de l'eau, alors que le reste est submergé.

Ensuite, la formation aborde la théorie du choc culturel. Le formateur explique que le choc culturel est une expérience normale, mais qui devrait être surmontée. Il présente la théorie classique du choc culturel en 4 étapes : la lune de miel, la confrontation, l'adaptation et l'aisance. L'iceberg est mobilisé encore une fois pour comprendre le choc culturel : le choc, c'est la rencontre de deux icebergs, à un niveau qui n'est pas visible. Le formateur fait ensuite appel aux stagiaires qui sont immigrantes ou dont les parents sont immigrants, pour qu'elles racontent des chocs qu'elles ont vécus au Québec. Il illustre ainsi qu'il est parfois difficile de savoir ce qui peut choquer dans notre propre culture. Le modèle du choc culturel présenté provient des écrits de Oberg (1969). C'est le premier auteur à avoir popularisé le terme de « choc culturel ». Selon lui, « culture shock is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse. » (Oberg 1969, 142) Il s'agit à la fois du langage non verbal, verbal, des normes et des coutumes acquises en grandissant. Or, ce n'est pas seulement les interactions dans lesquels il y a une absence de références communes qui provoquent cette anxiété, mais aussi l'adaptation au nouvel environnement. Ces deux sources de frustrations vont pousser le voyageur à projeter son anxiété sur l'Autre (*Ibid*, 144).

Par ailleurs, Oberg conçoit le choc culturel comme une maladie, avec une cause, l'anxiété du dépaysement et avec des symptômes, comme la colère, la peur et le repli ; et avec des étapes menant vers la guérison. Ces étapes, au nombre de 4, ont été reprises par de nombreux auteur-e-s et sont abondamment enseignées dans les formations sur l'adaptation interculturelle. La première étape est la lune de miel, la deuxième l'hostilité, la troisième la guérison « recovery » et finalement l'ajustement (*Ibid*, 143-44). Pour aller vers la guérison et éventuellement l'ajustement, il faut apprendre à connaître le nouveau pays et ses habitant-e-s et donc apprendre leur langue qui donnera accès à des significations culturelles jusque-là incomprises. Entrer dans le système de communication de l'Autre ne veut toutefois pas dire abandonner le sien. Il s'agit plutôt d'apprendre à s'inscrire dans les deux systèmes (*Ibid*, 145-6). La théorie reçue par les stagiaires n'était pas totalement calquée sur ce modèle. Les phases étaient quelque peu différentes (confrontation, au lieu d'hostilité) et la métaphore de l'iceberg a été intégrée dans le modèle du choc culturel, en expliquant le choc comme la rencontre de deux icebergs.

Il est ensuite question de la communication interculturelle. En petites équipes, les stagiaires doivent jouer à un jeu pour lequel elles n'ont pas reçu les mêmes règles. Il est alors difficile de réussir le jeu. Lors du retour sur le jeu, les stagiaires expriment les difficultés ressenties, le sentiment de ne pas être comprises. Les stagiaires concluent qu'il faut communiquer pour valider que tout le monde a les mêmes informations. Même dans une même langue, comme le français, les mots peuvent vouloir dire différentes choses. Finalement, le formateur aborde le choc du retour. Comme le choc culturel, celui-ci n'est pas prescriptif : il est possible qu'on le vive, mais pas nécessairement et pas tous-tes de la même façon.

La réception de la formation est très bonne et les stagiaires sont très intéressées. Quelques-unes d'entre elles me disent que c'est la meilleure formation qu'elles ont reçue à ce jour. Aucun élément n'est remis en question par les stagiaires, elles me disent voir le tout comme des évidences.

5.1.2 Les registres du choc culturel

Sur le terrain, les stagiaires mobilisent beaucoup le concept de choc culturel, mais lorsqu'elles discutent de « leur choc », ou de « ce qui les choque », elles évoquent différents types d'expériences. Cette section mettra en lumière les registres du choc culturel produits à travers les discours des stagiaires.

Dans les premiers entretiens individuels avec le groupe A, j'aborde l'arrivée des stagiaires et leur adaptation à la communauté et à leur famille. Spontanément, toutes les stagiaires me parlent d'une façon ou d'une autre de « choc ». Trois stagiaires racontent avoir vécu un choc par rapport aux conditions de vie au village, en rapport avec la nourriture, la gestion des déchets et la chaleur. Deux autres ont identifié des pratiques qu'elles trouvaient choquantes, comme la façon d'éduquer les enfants :

Auréliane : Je n'ai pas vu tant de trucs qui m'ont choqué. À date, ce qui me choque le plus c'est l'éducation, je te dirais [...] Le concept qu'il y a des gens qui apprennent le Coran et le Coran seulement et pas les mathématiques, qui n'apprennent pas la géographie, le français, rien, sauf la religion.

Deux autres stagiaires ont plutôt utilisé la notion de choc pour décrire les émotions vécues à leur arrivée dans leur famille d'accueil, notamment le sentiment d'être déstabilisée :

Stéphanie : [...] après ça, on a commencé à faire le tour puis à déposer les [stagiaires], fait que c'était excitant et stressant aussi, parce que tu sais que ton tour s'en vient, puis tu sais que tu vas être débarquée toute seule [...], quand c'est arrivé à mon tour, ouais, c'était vraiment stressant, puis je suis venu ici, [la responsable d'équipe] est venue avec moi, puis, *ça fait un peu comme un choc*, j'étais comme « iiii » [...]

Les stagiaires n'ont pas explicitement discuté de leur « choc culturel » à ce premier entretien. Elles ont plutôt mobilisé le mot « choc » pour démontrer l'effet qu'on eut certaines réalités sur elles : « cet élément m'a choqué ». Ainsi, il n'est pas clair, à ce moment, si elles incluent tous ces registres dans l'expérience globale de choc culturel, ou si elles utilisent l'expression « être choquée » en dehors de l'expérience de « choc ». Cette question sera abordée dans les deuxièmes entretiens.

Avec le groupe B aussi, la notion de choc arrive spontanément. Dans le premier entretien de groupe, je demande aux stagiaires de me raconter comment elles vont et de me faire un petit récit de leur arrivée. À plusieurs reprises elles utilisent la notion de choc. La plupart des premières occurrences du mot ont toutefois fonction d'expliquer l'absence du choc. Par exemple, Alexandra, parlant d'une expérience dans un marché, raconte : « fait que, *tsé*, pour moi, ce n'était pas trop un choc, je gérais quand même ». Renée, en parlant de l'arrivée au village, affirme aussi : « Ce n'était pas non plus le choc. »

En revanche, Florence va à deux reprises établir qu'elle vit un choc culturel : « [...] parce que, *tsé*, je veux dire, mon choc culturel, je l'ai plus vécu en village [...] » Plus tard, parlant d'un incident qui lui a fait vivre de la colère : « genre, déjà que je sais que je suis en train de vivre *un choc culturel*, comme, à l'intérieur de moi [...] » Après l'intervention de Florence, je demande au groupe si elles appliqueraient aussi cette notion à leur expérience. Félix affirme qu'elle aussi s'explique les émotions négatives qu'elle vit comme un choc culturel : « Ben, moi oui là, dans certaines situations tu te dis *ben* c'est pour ça que je réagis comme ça. » Les sept autres stagiaires ne vont pas complètement s'associer à cette notion. Elles remettent partiellement en question celle-ci, sans toutefois la démentir complètement. Pascale va par exemple dire : « Moi je dirais que c'est des petits chocs culturels, moi, c'est plus comme ça que je le vis en général, en voyage, des petits *what the fuck*, là. »

Suite à cette intervention, Florence revient sur son affirmation de vivre des chocs culturels. Elle s'explique : « Mais en même temps, je ne peux pas dire que je suis en choc culturel constamment, comme, je dis, quand j'ai des vagues, que ça va pas bien, *ben* c'est là que je me dis : « en ce moment je vis un petit choc ». Plusieurs stagiaires semblent être d'accord avec l'idée de petits chocs ponctuels. Elles en nomment quelques-uns, reliées par exemple aux corrections physiques sur les enfants. Ensuite, Catherine exprime que parfois elle vit des chocs qui ne sont pas nécessairement négatifs, mais qu'il s'agit plutôt d'incompréhensions. Elle donne un exemple : dans sa famille, deux femmes sont enceintes. Elle leur a demandé la date prévue de l'accouchement et aucune ne lui a donné de réponse claire. Elle ne comprend pas comment les femmes peuvent ne pas savoir quand elles vont donner naissance.

Finalement, Renée parle d'un autre incident qui l'a choquée. À plusieurs reprises, elle s'est fait dire « réponds ! », de façon assez sèche, comme un ordre, alors qu'elle n'avait aucune idée à qui elle devait répondre, puisque les conversations se déroulaient dans une langue qu'elle ne maîtrisait pas du tout. Toutes les stagiaires semblent être d'accord pour dire que c'est choquant de se faire parler ainsi, à l'impératif, dans un contexte où rien n'est compréhensible.

Ce qui est aussi intéressant dans cette première discussion de groupe sur le choc culturel est que toutes les stagiaires utilisaient la notion de choc, jusqu'à ce que je leur demande explicitement si c'est ainsi qu'elle nommerait leur expérience, puis elles se sont majoritairement rétractées. Même la stagiaire qui venait d'expliquer qu'elle vivait effectivement un choc culturel a senti le besoin de nuancer ses propos, après que plusieurs autres stagiaires aient remis en question la notion. C'est comme si elles avaient senti le besoin de prendre une position collective.

Les stagiaires utilisent donc le terme « choc » pour décrire plusieurs expériences. Dans ces premiers entretiens individuels et de groupe, 5 registres sont ressortis :

- Choc vis-à-vis des irritants matériels
- Choc vis-à-vis des irritants culturels
- Déstabilisation à l'arrivée
- Choc comme explication des émotions négatives
- Moments d'incompréhensions

De ces différents registres, trois oppositions ressortent. La première relève de la nature du choc, soit comme un événement ponctuel, ou un processus d'adaptation, c'est la différence entre avoir

vécu, ponctuellement, un choc, ou « être en choc ». Ensuite, la deuxième opposition se situe dans les causes du choc, soit, d'un côté, les conditions matérielles, et de l'autre, les pratiques culturelles. Finalement, une troisième opposition réside dans les émotions associées au choc. Certaines évoquent le choc en association avec, nécessairement, à des émotions négatives, alors que d'autres l'ont associé à l'incompréhension qui pouvait être positive. Ces trois oppositions peuvent être combinées et donnent une variété de possibilités.

5.1.3 L'idéal type du choc et ces occurrences

Pour les stagiaires, le choc culturel est une notion qui est bien présente dans leur imaginaire avant l'expérience de stage. Dans la formation reçue sur l'adaptation interculturelle, celle-ci occupait une grande place. Or, le stage est un moment où les stagiaires confrontent la théorie à l'expérience. Ce rapport entre la théorie du choc culturel et les différents registres produits par les stagiaires peut être analysé comme une relation entre un « type » et ses « tokens ». Le « type », dans l'analyse sémiotique, c'est la forme générale et idéale de l'expérience, alors que les « tokens », ce sont les occurrences particulières de ce phénomène (Wetzels 2006). Dans la pensée de Weber, l'idéal type est une « construction intellectuelle » qui accentue volontairement certains traits d'un objet pour en faire une version « stylisée ». Weber invite alors à mesurer l'écart entre la réalité et cet idéal (Weber 1922 dans Coenen-Huther 2003, 532-3). Analyser les discours à travers le rapport entre l'idéal type et ses occurrences permet de comprendre la complexité du rapport des stagiaires à l'idée de choc culturel. J'ai produit cette analyse dans le but de comprendre la tension qui émergeait des discours des stagiaires entre leur remise en question du modèle de choc culturel et sa réification constante.

5.1.3.1 Remise en question des occurrences

À la fin du stage, j'ai fait des entretiens individuels avec 6 stagiaires du groupe A. Entre autres questions, je leur ai demandé si elles ont vécu un choc culturel et ce que constitue selon elles un choc culturel. Anaïs me répond qu'elle a vécu un choc culturel. C'est le manque de liberté et d'indépendance des femmes qui l'a choquée. Elle réfléchit alors à son affirmation, dans le premier entretien, sur la gestion des déchets. Alors qu'elle m'avait dit que celle-ci la choquait, elle se ravise. Finalement, me dit-elle, ce n'était pas un choc culturel, puisque ça ne l'avait pas fait réfléchir suffisamment. Elle définit alors le choc culturel ainsi :

Anaïs : « C'est quelque chose qui vient me chercher dans mes valeurs, mes émotions, puis qui me portent à me questionner plus, à réfléchir. C'est plus qu'une petite observation. C'est un processus de compréhension et un apprentissage sur une autre culture qui vient plus me toucher dans mes émotions. »

Dans cet exemple, Anaïs reprend les occurrences qu'elle avait nommées au premier entretien et se réajuste. Ce qu'elle a vécu par rapport à la gestion des déchets au village n'est pas un « choc culturel » puis que ça ne répond pas à la définition qu'elle se fait de celui-ci.

Je pose les mêmes questions dans le dernier entretien de groupe avec le groupe B. Florence revient sur le premier entretien. Alors qu'elle avait dit être en choc, elle se rend compte qu'elle était déstabilisée à son arrivée, mais qu'elle ne considère plus qu'il s'agisse d'un « choc culturel ».

Florence : « Ben c'est ça, avec un peu de recul, je réalise que le fait que j'étais autant déstabilisée au début [...] Je savais que ça allait bien se passer, mais j'étais plus comme... tu sais, quand tu réalises c'est quoi l'ampleur de la chose. Je me souviens qu'au début j'ai beaucoup nommé ça, puis j'étais comme « Je suis un peu en choc culturel » [...] mais avec du recul, ce n'est pas vraiment ça. »

Ainsi, après réflexion, Florence ne considère plus que son expérience (déstabilisation à l'arrivée) constitue une occurrence du choc culturel.

5.1.3.2 Reconfiguration des frontières de l'idéal type

Au départ, quand je demande à Annick si elle a vécu un choc culturel, elle répond que non. Elle fait la nuance entre ce qui est culturel et ce qui ne l'est pas. Ainsi, elle repense aux chocs dont elle m'avait parlé au premier entretien et dit avoir vécu un choc hygiénique et un choc de travail. Ce n'était toutefois pas des chocs *culturels*. Dans un premier temps, Annick resserre donc la définition du type. Se faisant, les occurrences précédemment nommées tombent. Elle réfléchit un peu et me dit qu'elle vit en fait un choc culturel lorsqu'elle voit de très jeunes femmes avec des bébés. Ce qui la tracasse surtout, c'est qu'elle n'arrive pas à comprendre cette pratique: d'où vient-elle? Pourquoi? Est-ce que les femmes sont heureuses malgré tout ? Elle conclut « Donc ça, c'est mon choc culturel ». Je lui demande alors ce que constitue un choc culturel.

Annick : « C'est quelque chose que tu remarques très vite, ou qui te surprend beaucoup, ça peut être positif ou négatif, mais la plupart du temps, le choc culturel

est associé à quelque chose de négatif. Quelque chose de [...] très surprenant pour toi, mais qui te bouleverse, ça va plus loin que juste une surprise, c'est comme ça vient te chercher, soit dans tes valeurs, ou dans tes sentiments, dans tes émotions, dans ta compréhension des choses. »

Elle repense alors à l'alimentation qu'elle ne trouve pas variée. Elle se demande si cela peut être considéré comme un choc culturel aussi. Pour ce faire, elle examine les critères de sa définition : « Donc par rapport aux valeurs, ça ne m'a pas choqué, l'alimentation, ni dans mes émotions, mais dans ma compréhension, oui. Pourquoi ils ne mangent pas plus de variété? Oui. Je me pose vraiment la question. »

Ainsi, en premier lieu, Annick a resserré les frontières de l'idéal type du choc culturel, en mettant l'accent sur le fait que ce doit être *culturel*. Elle a alors exclu certaines occurrences qui n'en faisaient pas partie, comme le choc qu'elle a vécu par rapport aux conditions hygiéniques au village. Dans un deuxième temps, toutefois, elle a ajouté à son idéal type du choc l'aspect de la compréhension et elle a pu considérer son rapport à l'alimentation comme une occurrence du choc.

5.1.3.3 Remettre en question l'idéal

Quand je demande à Auréliane si elle a vécu un choc culturel, elle me répond « Ben, forcément, parce que je pense que dans n'importe quel voyage que tu fais, tu en vis un. » Cette certitude vient du fait que dans tous les voyages, il faut s'adapter à de nouvelles façons de faire, différentes de celles qu'on a au quotidien chez soi. Elle s'arrête alors pour réfléchir à ce qu'est un choc culturel.

Auréliane : « Pour moi « choc » c'est super péjoratif, puis pour moi je ne retire rien de péjoratif de mon intégration, ou de mon arrivée ici. *Fait que* je ne serais pas prête à dire le mot choc [...] J'ai vécu. Comment dire? Tu as un espèce de *clash* entre ta façon de vivre au Canada puis la façon de vivre ici, mais je ne le perçois pas d'une façon péjorative, alors que je perçois le mot « choc » d'une façon péjorative. »

Elle essaie alors de trouver une autre façon de nommer ce qu'elle a vécu, pour aller au-delà de ce qu'implique un choc culturel :

Auréliane : « [...] une rencontre des cultures? Je ne sais vraiment pas. C'est juste un changement des façons de vivre. Mais, un choc c'est quelque chose qui te rentre dans la face je trouve, c'est comme un coup de poing. »

Je lui demande si elle vécut cela ainsi :

Auréliane : « Non. *Ben* évidemment, la première journée a quand même été difficile. Mais *hum*. On dirait qu'avec le temps, ce n'est pas la première journée que je retiens, mais c'est plus l'ensemble au complet. Avec une vision globale, je dirais que je ne considère pas que ça a été négatif. Rien *pantoute*. »

Finalement, elle me dit que les relations entre les hommes et les femmes et les relations familiales l'ont quand même un peu choquée.

Ainsi, Auréliane fait plusieurs allers-retours entre les expériences qu'elle a vécues et sa conception du choc culturel. Les expériences qu'elle nomme (déstabilisation, adaptation) ne lui semblent pas être des occurrences de l'idéal type du choc culturel. Elle remet alors en question ce dernier, tentant de regrouper les expériences qu'elle a vécues sous une autre notion. Elle n'arrive toutefois pas à trouver comment le nommer. Finalement, elle réussit à trouver une expérience (ses émotions vis-à-vis les relations hommes-femmes au village) qui serait effectivement une occurrence correspondant à l'idéal type du choc culturel.

Dans le dernier entretien de groupe, Renée affirme le terme « choc culturel » est trop fort. Elle préférerait parler « d'incompréhensions culturelles », ou « d'apprendre à vivre ensemble ». Si le type était nommé ainsi, alors, les expériences qu'elle a vécues pourraient être des occurrences de celui-ci. Autrement, celui-ci ne serait pas réaliste. Pascale explique que pour elle, l'expérience de « choc culturel » tel que décrit dans la théorie, n'est pas compatible avec ce qu'elle vit. Selon elle, il faut plutôt penser le choc culturel comme une série de petits chocs :

Pascale : Moi, comme j'ai dit, déjà, dans ma tête c'est plein de petits chocs culturels [...] c'est tous les petits moments que tu es comme « *what the fuck* », mais j'adore ça, je trouve ça vraiment *l'fun*, puis j'aime ça beaucoup observer dans la vie, puis quand il y a des choses que tu ne comprends pas, on dirait que ton cerveau il veut *full*, c'est *full* captivant, tu es comme un peu dans des émotions de... comment tu réagis?... [...] *fait que* je dirais que j'ai vécu plein de petits chocs culturels, mais on pourrait appeler ça n'importe comment, mais pas de gros moment d'inconfort, remises en question, comme on pourrait peut-être imaginer généralement.

Dans cet exemple, Pascale explique l'expérience qu'elle vit. Puisqu'elle n'a pas à sa disposition d'autres concepts pour décrire son expérience, elle utilise la notion de choc culturel, mais affirme en fait « [qu'] on pourrait appeler ça n'importe comment ». Ainsi, elle remet en question l'idéal type, mais n'implique pas nécessairement qu'il devrait être reconfiguré pour inclure la façon dont se matérialise chez elle le choc culturel, mais plutôt qu'il pourrait exister une autre notion qui correspondrait mieux à son expérience.

5.1.3.4 Le choc culturel comme expérience extrême

Manuelle est la seule, dans le groupe A, à affirmer ne pas avoir vécu de choc culturel. Lorsque je lui pose la question, elle me répond :

Manuelle : « Non, non. Pas de gros chocs, puis, je ne pense pas non plus, je ne veux pas parler pour tout le groupe, mais je ne pense pas qu'il y en a eu beaucoup dans le groupe non plus, ça n'a pas été, il n'y a personne qui a *pété* une coche sur une affaire, ou qui *capotait ben raide*, ça s'est bien passé pour tout le monde, c'est sûr, tout le monde a des petites affaires qui les agace plus, qui les ont un peu plus choqués. Mais justement, ça n'a pas été trop présent pour moi, puis ni apparent dans le groupe. »

Lorsque je lui demande ce qu'est un choc culturel, elle prend l'exemple d'une autre stagiaire qui aurait vécu un choc culturel. Ce qui distingue l'expérience de cette stagiaire, c'est qu'elle a eu de fortes réactions émotives. Manuelle compare cela à ses propres préoccupations, comme le fait d'être « tannée de manger la même chose à tous les jours » et elle dit que ce n'est pas dans le même registre d'expérience. Au final, selon elle, c'est l'intensité des émotions et des réactions d'une personne qui caractérise le choc culturel. Ainsi, dans cet exemple, le type est un extrême qui se manifeste rarement. Il existe, il n'est pas remis en question, c'est seulement que ses occurrences sont rares.

5.1.3.5 L'occurrence qui sauve l'idéal!

Dans l'entretien de groupe, alors que Pascale explique qu'elle conçoit le choc culturel, plutôt comme une série positive de petits chocs en lien avec l'incompréhension, d'autres stagiaires poursuivent la réflexion, en discutant de quelques éléments culturels qui ont été irritants pour elles, une par rapport à l'apprentissage et l'autre par rapport à la religion. Toutes deux ne veulent toutefois pas les nommer « chocs ». Un consensus semble émerger et aucune stagiaire ne veut appeler son expérience « choc ». Julie fait remarquer que « ça fait bizarre » de dire qu'aucune d'entre elles n'a vécu de choc culturel, puisque c'est tellement présent dans les formations. Ninon émet l'hypothèse que le choc culturel est inversement proportionnel aux formations reçues. Donc si personne n'a vécu de « vrai choc culturel », ce serait parce qu'ils ont été bien formés.

Je demande alors ce qu'est un « vrai » choc culturel. Ressort de la discussion qu'un « vrai choc culturel » se mesure à son intensité. C'est une expérience intense dans laquelle une

personne n'est plus en mesure de voir le positif de son expérience. C'est aussi une expérience qui doit être en rapport avec la culture de l'autre.

Les stagiaires s'entendent alors pour dire que, collectivement, elles ont en fait vécu un choc culturel au début de leur expérience, lorsqu'elles ont commencé leur projet. En effet, la première rencontre de démarrage du projet a été difficile : la réunion a commencé en retard, certaines personnes étaient absentes, le rythme de travail était lent et il y avait de grandes difficultés de communication. En repensant à leur première réunion de travail, elles se remémorent avoir vécu des émotions intenses (découragement et frustration) en lien avec des éléments culturels (l'organisation du travail et la gestion du temps). Il s'agissait donc d'une occurrence de choc culturel.

5.1.4 Réflexions autour du lien type-token

Parcourir les réflexions des stagiaires sur leur expérience de choc culturel et sur ce que constitue réellement un choc culturel a permis de mettre en lumière plusieurs dynamiques intéressantes. Or, restent plusieurs questions. Malgré les nombreuses remises en question de l'idéal type, dans les deux groupes, celui-ci est finalement confirmé, par chaque stagiaire, par l'existence d'au moins une occurrence, toujours en écart avec la forme idéale. Pourquoi la forme idéale est-elle à éviter et pourquoi maintenir l'idéal type s'il est constamment remis en question?

Dans les deux groupes, plusieurs stagiaires ont défini le choc culturel comme un extrême. Un « vrai » choc culturel serait ainsi une expérience « intense », liée à des « émotions fortes », ce serait comme « un coup de poing ». Dans le deuxième questionnaire distribué au retour des stagiaires, je repose la question de ce qu'est un choc culturel. Alors, toutes les réponses (11) expliquent qu'il s'agit d'une confrontation, une opposition, ou une différence entre notre culture et celle de l'autre et qui est liée à des émotions fortes. Alors que dans le questionnaire pré-départ, les stagiaires incluaient aussi l'expérience d'adaptation ou de désorientation, maintenant elles affirment toutes que le choc est lié à la confrontation, en réifiant un idéal type « extrême » et négatif. Lors de mon entretien avec Fatou (médiatrice culturelle travaillant avec un des groupes de stagiaires) celle-ci définit aussi le choc culturel comme une expérience rare et extrême :

Fatou : « Franchement là, moi, je ne dirais pas que c'est des chocs culturels [ce que les stagiaires vivent]. C'est très rare, je ne dirais pas qu'il n'y en a pas, mais moi je dirais

quand même que c'est très rare que ce soit un choc, parce qu'un choc c'est quelque chose qui vient vraiment frapper fort. Moi je dirais que c'est comme... des fois ils ne comprennent pas comment ça fonctionne, comment ça se passe, et tout, mais ce n'est pas vraiment comme un choc lourd. »

Ainsi, si la forme idéale du choc culturel est à éviter, c'est parce qu'il s'agit d'un extrême négatif. Malgré cela, l'idéal est maintenu dans les deux groupes. Dans le groupe A, toutes les stagiaires ont réussi à trouver une occurrence du choc culturel, que ce soit dans leur propre expérience, avec le discours de « mon choc c'est » ou dans l'expérience d'une autre. Le cas du groupe B est intéressant. Dans le premier entretien de groupe, toutes les stagiaires nommaient volontiers l'expérience de choc sans se questionner, jusqu'à ce que je pose explicitement la question « est-ce que c'est cette notion qui correspond le plus à ce que vous vivez en ce moment » et qu'une stagiaire la remette en question. Suite à cela, il s'est collectivement construit une acceptation qu'elles ne vivaient pas vraiment des chocs culturels. Dans le troisième entretien de groupe, la seule occurrence qui est acceptée en est une qu'elles ont toutes vécue collectivement.

On peut alors émettre l'hypothèse que si l'idéal doit être maintenu, c'est aussi pour permettre de montrer qu'elles ne l'ont pas vécue, du moins, pas dans sa forme idéale. Le choc culturel, présenté comme un schéma d'adaptation général, est, comme tout idéal type, inatteignable. C'est une « fiction », ou une « utopie » (Webwe 1922 dans Coenen-Huther 2003, 533). C'est le propre des idéaux types. Prenons l'exemple de l'idéal de beauté. Cet idéal n'existe pas en réalité, mais fonctionne comme un idéal duquel les individus sont appelés à s'approcher. Leur succès se mesure par l'écart à l'idéal. Dans le cas du choc culturel, celui-ci est aussi un type, extrême et inatteignable, mais dans un registre négatif. Ainsi, le rapport entre les occurrences et le choc culturel est différent. La mesure du succès réside aussi dans l'écart au type, mais dans l'éloignement plus que le rapprochement. Si l'idéal de beauté est maintenu pour s'en approcher, l'idéal type du choc culturel est maintenu pour pouvoir s'en écarter.

Plusieurs stratégies ont permis aux stagiaires de faire cela. En premier lieu, certaines stagiaires ont simplement accepté une occurrence de choc dans leur expérience, tout en spécifiant que ce n'était « pas un gros choc ». Elles montrent alors que leur occurrence du choc n'est pas pathologisante comme peut l'être l'idéal type. Parfois, elles ont volontiers trouvé une occurrence de choc culturel dans leur expérience, en identifiant l'expérience la plus

« négative », la plus proche de l'idéal et en la nommant « choc culturel ». Elles peuvent alors considérer toutes leurs autres expériences comme n'étant « pas tout à fait » des chocs culturels. Une stagiaire a plutôt identifié chez une autre une occurrence de choc culturel. Cela lui a permis de garder le choc culturel comme idéal type, tout en s'en distanciant. Finalement, dans le cas du groupe B, elles ont identifié une occurrence de choc culturel dans leur expérience de groupe, ce qui a déresponsabilisé les individus, maintenu l'idéal type, tout en montrant l'écart entre leurs expériences individuelles et cet idéal négatif.

Le rapport qu'entretiennent les stagiaires avec le choc culturel n'est toutefois pas seulement régi par le besoin de le maintenir et de s'en distancier. En effet, l'idéal type du choc culturel agit aussi comme point de départ pour comprendre son expérience d'adaptation. Il joue le même rôle que le préjugé dans le processus de compréhension. Pour pouvoir reconnaître une occurrence du choc culturel, il faut connaître l'idéal type du choc culturel. Celui-ci aide alors les stagiaires à se positionner. Si elles sont trop proches de l'idéal type, c'est un signal d'alarme que leur adaptation ne va pas bien, si elles s'en distancient suffisamment, c'est qu'elles sont sur la bonne voie. L'expérience de stage permet aussi de déconstruire cet idéal type et de le voir comme tel. En effet, c'est à travers l'expérience de stage que les stagiaires remettent en question celui-ci et commencent à le considérer comme une expérience rare, plus ou moins pertinente pour décrire ce qu'elles vivent.

5.1.5 Au-delà du choc

Malgré que dans les deux groupes, le choc est réifié, c'est après un exercice dans lequel plusieurs expériences ont été laissées tomber. Si l'on retourne aux premiers registres utilisés en parlant de choc culturel (les irritants matériels; les irritants culturels; la déstabilisation de l'arrivée; l'incompréhension; le choc comme explication des émotions négatives), seul le choc comme réaction aux irritants culturels a été maintenu par la majorité des stagiaires comme faisant partie du choc culturel.

Si les stagiaires utilisent la notion de choc pour parler d'occurrences qui ne rentrent pas dans le phénomène comme tel, c'est qu'elles vivent des expériences qu'elles jugent pertinentes et dont elles veulent parler, mais pour lesquels le modèle théorique fourni n'est pas productif. Un des faits saillants des discussions sur le choc culturel est que plusieurs stagiaires ont

intuitivement lié celui-ci à l'incompréhension, la perte de repères et la désorientation. Souvent, elles ont plus tard écarté ces expériences comme n'étant pas des occurrences du choc culturel, mais elles restaient tout de même pertinentes à leurs yeux. D'autres fois, les stagiaires ont inclus la notion de compréhension dans leur définition du choc culturel, pour être en mesure de valider leurs expériences :

Anaïs : « [Le choc culturel] c'est quelque chose qui vient me chercher dans mes valeurs, mes émotions puis qui me portent à me questionner plus, à réfléchir. C'est plus qu'une petite observation. C'est un processus de compréhension et un apprentissage sur une autre culture qui vient plus me toucher dans mes émotions."

Pascale : « Ouais, [le choc culturel, pour] moi c'est tous les petits moments que tu es comme « *what the fuck* » [...] quand il y a des choses que tu ne comprends pas, on dirait que ton cerveau il veut *full*, c'est *full* captivant, tu es comme un peu dans des émotions de... comment tu réagis? »

Finalement, selon Fatou, les stagiaires vivent une « adaptation culturelle ». Elles sont confrontées à un environnement inédit et elles sont surprises, parfois confuses, mais rarement en choc. En mobilisant la notion de choc culturel, ces expériences (adaptation et confusion) sont difficilement légitimées.

Ce chapitre s'est ouvert sur une citation de Milton J. Bennett sur la réification du concept de choc culturel. Celui-ci écrit qu'effectivement les immersions culturelles sont souvent accompagnées d'une expérience de désorientation, mais qui ne peut se généraliser à des courbes, ou à des processus stéréotypés. Au lieu de poser la question « as-tu eu un choc culturel ? », Bennett propose plutôt de poser la question « comment vis-tu avec la désorientation associée à être dans un autre contexte culturel? »²⁰ (Bennett 2013). Il conclut : « In other words, by staying closer to the process (i.e. reducing reification), we may enable more useful observations. » C'est donc ce processus que la prochaine section abordera, en se distanciant du modèle de choc culturel, pour se rapprocher des expériences d'adaptation telles que les stagiaires les ont vécues et exprimées.

²⁰ Traduction de l'auteure

5.2 La confusion culturelle : une approche alternative pour penser l'intégration des stagiaires

Avant d'aller sur le terrain, mon préjugé était que le choc culturel n'était pas un modèle qui collait au terrain, mais j'avais en tête qu'il pourrait être remplacé par un modèle basé sur les « incidents critiques ». Bathurst et La Brack (2010) définissent les incidents critiques comme des faux pas, reliés à des comportements, à des suppositions ou à la langue (Bathurst et La Brack 2010, 267-272). D'autres auteur-e-s mettent l'accent sur le fait que les incidents critiques sont révélateurs de Soi et de l'Autre (Cohen-Emerique 2007). Au contraire du choc culturel qui prescrit un processus d'adaptation, les incidents critiques sont des moments précis qui ponctuent l'expérience d'adaptation. Aussi, alors que le modèle de choc culturel est basé sur l'expérience individuelle de la personne en contexte de mobilité, les incidents critiques ont lieu dans l'interaction et permettent de reconnaître l'apport de tous les acteurs-actrices de la rencontre.

Or, les incidents critiques n'étaient pas particulièrement présents dans les discours des stagiaires et des mères de famille. En fait, ils entrent dans un des registres du choc présentés plus haut, soit les incidents ponctuels liés à la culture et accompagnés d'émotions négatives. Ils ont un rôle important dans la production des connaissances culturelles, comme nous le verrons dans le chapitre 6. Toutefois, ils ne le sont pas importants dans les récits que les stagiaires font de leurs expériences.

Après les premières semaines de terrain, je réalise effectivement que le modèle de choc culturel n'est pas particulièrement productif pour les stagiaires. Cependant, ce qui ressort, ce sont plutôt les incompréhensions ponctuelles des stagiaires, leur curiosité, leurs questionnements et leurs apprentissages. Je l'observe dans les questions qu'elles me posent, dans les discussions qu'elles ont entre elles, dans les nouveaux comportements que je vois émerger. Leur processus d'adaptation passe par des apprentissages qui sont motivés par une période de confusion.

Constatant l'écart entre mes attentes et la réalité, je retourne à la littérature sur l'adaptation interculturelle et trouve un modèle théorique qui correspond à mes observations, celui de la confusion culturelle (Hottola 2004). Selon Hottola (2004), le modèle de choc culturel popularisé par Oberg (1969), n'est pas le modèle qui convient à la plupart des voyageurs. Entre

autres, ce modèle prédit qu'après une première période de « lune de miel », il y aurait une étape « d'hostilité » (le formateur, reprenant les étapes de Oberg a plutôt parlé de « confrontation ») qui est liée à des émotions négatives. Hottola soutient que ces émotions négatives sont beaucoup moins caractéristiques du processus d'adaptation que l'apprentissage: « When people travel to foreign countries, there often is neither shock nor depression, but they usually get stressed and confused while learning new things or facing unexpected difficulties [...] » (Hottola 2004, 450). Pour contrer la confusion, les individus cherchent à être en contrôle et à pouvoir prédire le déroulement des échanges interpersonnels (*Ibid*, 450-3). Ce modèle se conjugue très bien avec une approche herméneutique de la rencontre interculturelle. En effet, dans celui-ci, comme dans la philosophie herméneutique, la rencontre avec l'autre cause des incompréhensions (ruptures) qui doivent être résolues par un processus de compréhension. Le modèle de confusion culturelle permet donc de placer le processus de compréhension et d'apprentissage au centre du processus d'adaptation. Pour le reste de ce chapitre, j'utiliserai donc le modèle de confusion culturelle pour analyser le processus d'intégration des stagiaires.

Durant les premiers entretiens individuels et de groupe, la notion « d'intégration » revient souvent dans les discours des stagiaires. Au départ, je crois qu'il s'agit d'un synonyme d'adaptation. Or, les stagiaires parlent invariablement d'intégration et jamais d'adaptation. Qu'est-ce que l'intégration et comment s'articule-t-elle avec le modèle de confusion culturelle ? Comme nous allons le voir, l'intégration, pour les stagiaires, est reliée à la connaissance des systèmes en place. Elle passe par une intégration à plusieurs échelles : dans la famille, dans le quartier et dans le village. Pour pouvoir « être intégrée, » il faut pouvoir s'inscrire dans ses systèmes et, pour cela, il faut les comprendre. Si l'adaptation à une connotation individuelle, « je m'adapte à mon environnement », l'intégration est beaucoup plus interactionnelle, « je deviens partie intégrante de mon nouvel environnement ». Hottola reconnaît d'ailleurs ce phénomène et sa nature interactionnelle : "In tourism and sojourning, people establish some kind of working relationship between Us and the Others, which is best called integration." Cette section abordera donc le mouvement de la confusion à l'intégration, à travers différentes dynamiques discutées par les stagiaires.

5.2.1 L'arrivée et la confusion : point de départ de l'intégration

L'expérience d'arrivée en famille d'accueil est probablement une des plus marquantes pour les stagiaires. En effet, toutes les stagiaires l'ont décrite comme une expérience stressante, sinon complètement déstabilisante. La confusion occupe une place importante dans les récits des stagiaires, comme dans le modèle de Hottola. Manuelle fait ce récit de son arrivée :

Manuelle : [...] Quand on est arrivé, c'était vraiment *l'fun*, quand on est débarqué au début, il y avait toutes les mères, plein d'enfants, plein de monde du village, c'était vraiment excitant, tout était nouveau, on ne savait pas quoi dire, on était juste comme là, puis on souriait [...] pas longtemps après là on s'est fait dire c'était qui notre mère, *fait que* là j'ai vu ma mère, on s'est serré la main puis tout, j'étais super contente de la voir [...] puis après ça on a commencé à faire le tour puis à déposer les gens, *fait que* c'était excitant et stressant aussi, parce que tu sais que ton tour s'en vient puis tu sais que tu vas être débarquée toute seule [...] Quand c'est arrivé à mon tour, ouais, c'était vraiment stressant [...] ça a fait un peu comme un choc [...] « là, je suis rendue toute seule là » on dirait que c'est stressant, *fait que* [l'accompagnatrice] m'a montré ma chambre, ma mère était là, mais elle parle juste wolof, *fait que* [les salutations en wolof] ça n'a pas servi pendant longtemps *fait que* j'étais comme « *ih* je vais faire comment? », je ne comprenais rien de ce qu'elle me disait, *fait que* [l'accompagnatrice] est partie... [...] puis que j'étais comme « *ih*, qu'est-ce que je fais ici? » [Rires], ouais, c'était vraiment stressant. Mais comme, j'ai mis mes affaires dans ma chambre. [...] Après je me suis assise avec les 4 ados qui étaient là, après, il y a eu les voisins aussi qui sont venus, il y avait tout plein de monde qui rentrait, puis je demandais à tout le monde leurs noms puis l'âge, puis je ne retenais rien *pantoute*, puis finalement j'ai remarqué que ma sœur parlait français [...] *fait que* là, ça m'a rassuré aussi qu'elle parle français. »

Ce qui ressort de ce premier récit c'est l'incompréhension dans la communication, le sentiment que « tout est nouveau » et difficile à saisir. Cela cause un stress à la stagiaire qui s'estompe lorsqu'elle découvre que sa sœur d'accueil parle français. Elle essaie par ailleurs de réduire la confusion en posant des questions aux personnes qu'elle rencontre. Une autre stagiaire, Anaïs, raconte aussi les difficultés rencontrées dans ces premières journées en famille d'accueil :

Anaïs : « Ça [le fait que personne ne parle français dans sa famille], c'est de quoi, un des bémols, dans ma première journée, que j'ai trouvé dure, c'est de ne pas pouvoir communiquer. Parce que, oui, [ma mère] me montre les photos de ses anciens stagiaires, manger, tout ça, j'ai compris, mais j'aurais voulu poser plus de questions sur qui est qui. Qui sont les enfants de qui ? Ça tu vois, je ne comprenais rien. [Il y a] une coépouse, je ne savais pas que c'était la coépouse, je ne comprenais rien. [...] J'avais plein de questions, puis j'avais vraiment envie de connaître, j'avais de la misère à comprendre leurs noms [...] [une femme qui parle français et qui loge chez elle] m'a tout écrit, on a tout écrit

ensemble les noms de mes sœurs. Pis ça a l'air niaiseux, mais au moins savoir à qui je m'adresse. Ça, je trouve ça cool. Ça, ça été pas mal les premières journées. »

Similairement au premier récit, Anaïs vit aussi une période de confusion durant laquelle elle « ne comprend rien ». La difficulté de communiquer rend les choses plus difficiles. Comme dans le cas de Manuelle, elle essaie de comprendre les liens de famille et elle rassurée lorsqu'elle rencontre quelqu'un, dans sa concession, qui parle français.

Cette expérience d'arrivée et la confusion qui y est caractéristique semblent être une des seules que les stagiaires pensent comme étant universellement partagées. Ainsi, au dernier entretien de groupe, je demande aux stagiaires du groupe B si elles seraient capables d'expliquer à des futures stagiaires comment se vit le processus d'adaptation. Toutes répondent que c'est très individuel, que ça dépend d'une personne à l'autre. Pascale explique par contre :

Pascale : [...] je pense que tout le monde l'a un peu vécu, l'espèce de malaise que tu as au début dans la famille, puis c'est Alexandra qui a dit au début « c'est une épreuve de sortir de notre chambre. » C'est vrai, tu ne sais pas où te mettre, puis ça, c'est quand même généralisé dans le groupe, je pense [...] Tu es dans un contexte tellement intime, d'une famille, puis tu ne connais personne. Ça, je pense que c'est quelque chose qui est quand même commun, que tu peux ressentir, mais sinon, je pense que comme les autres ont dit, c'est tellement différent pour chaque personne l'expérience que tu vas vivre [...]

Pour les mères d'accueil²¹, cette période d'adaptation qui dure quelques jours est bien présente et est parfaitement normale :

Ndeye Fatou : « Nous avons reçu une formation qui fait que quand [les stagiaires] arrivent le premier jour, elles ne sont pas désemparées, parce qu'elles trouvent une chambre, de l'eau, toutes les conditions nécessaires. Donc sur ce plan-là, elles ne sont pas désemparées quand elles arrivent. »

Aïssatou : « C'est normal que quand tu arrives quelque part pour la première fois, que tu sois un peu calme, parce que tu ne connais pas les gens, tu ne sais pas comment ça se passe. Le premier jour est tout le temps caractérisé par une forme de calme, une forme de distance et les stagiaires sont souvent dans l'observation. Quand elles ont observé pendant une ou deux journées, tu sens qu'elles ont compris comment ça se passe dans la maison et elles savent à qui parler et comment se comporter, mais les deux premiers jours, c'est un peu calme. Mais c'est normal, parce que même nous, quand nous allons quelque part, chez quelqu'un d'autre qui nous invite, même au Sénégal, le premier jour quand tu arrives, tu es plutôt calme et tu observes. Et les stagiaires ont le souci de la langue. Quand tu viens quelque part et que tu ne comprends pas ce que les gens disent et que les gens ne

²¹ L'entretien s'est déroulé en wolof. Les questions et les réponses étaient traduites simultanément par un traducteur. L'extrait provient de cette traduction.

comprennent pas ce que tu dis, c'est normal que tu sois un peu perdue. Il y des stagiaires qui demande s'il y a quelqu'un dans la maison qui comprend une langue qu'elles comprennent et dès qu'elles savent qu'il y a quelqu'un, tu les vois elles sont moins inquiètes.

Seynabou : « Il y a aussi le fait que quand tu viens, tant qu'on ne t'a pas intégré, tant qu'on ne t'a pas montré qui est qui, c'est où qu'on fait quoi, tu ne peux pas bien évoluer dans l'espace dans lequel tu es. C'est pour cela que quand quelqu'un vient, la première chose que je fais, c'est de le présenter à la famille, et au début la stagiaire est un peu calme, mais il se peut qu'à la fin du séjour, elle connaisse plus de gens que toi, dans le village, c'est ce qui s'est passé avec la stagiaire que j'ai reçue cette année, qui fait le tour du village et que tout le monde connaît. »

Je demande alors si elles trouvent que les stagiaires posent beaucoup de questions à leur arrivée. Une des mères se met alors à imiter les stagiaires : « Est-ce qu'elle fait partie de la famille? Celle-ci, comment s'appelle-t-elle? Où est ton mari? » Effectivement, les mères rapportent que les stagiaires posent beaucoup de questions à l'arrivée, concernant l'organisation de la maison et les liens de parenté. Parfois, les stagiaires écrivent dans un cahier les réponses. Les mères trouvent que c'est un bon comportement qui reflète la volonté des stagiaires de s'intégrer et de comprendre.

Ainsi, les stagiaires, la médiatrice et les mères d'accueil sont toutes d'accord pour dire qu'il y a une période de quelques jours durant laquelle les stagiaires sont « confuses » ou un peu « perdues » puisqu'elles « ne comprennent pas comment ça fonctionne » (Fatou). En effet, les stagiaires rapportent avoir vécu des émotions assez fortes, liées à des incompréhensions qui sont amplifiées par la barrière de la langue. Leur premier réflexe est alors de poser beaucoup de questions et d'observer.

5.2.2 Prévisibilité et routine

Comprendre les dynamiques familiales et la routine au village participe à l'intégration des stagiaires, en réduisant leur stress et en augmentant leur sentiment de contrôle. Pascale raconte :

Pascale : [faisant référence à une expérience antérieure d'immersion :] [là-bas,] je sais tout où est-ce que tout va, je chicane les enfants, *tsé* c'est vraiment comme normal [...] Comme, [ici,] je ne suis pas au même stade [d'intégration], mais *tsé* je suis habituée [...] mais je ne sais pas les heures, les habitudes... C'est sûr, là, ça commence dans ma famille en ce moment [...] On dirait, je vais être plus capable de me gérer quand je sais ces infos-

là. Puis je trouve qu'être capable de pouvoir savoir où tu t'en vas, et cetera, ça fait partie de [l'intégration] aussi. »

Ainsi, les informations sur la routine de la famille et leurs habitudes permet à la stagiaire de mieux « se gérer » et savoir « où elle s'en va ». Selon elle, cela fait partie de l'intégration. L'importance de la routine se révèle aussi, dans le groupe B, au retour de la mi-stage :

Alexandra : « [...] On avait un bon équilibre [...] avant la mi-stage, on avait une routine et tout. Mais là avec la fête, la fin des classes, la fête au village que tout le monde vient, hum, les routines sont beaucoup chamboulées. Il y a très peu de stabilité. »

Renée : « Mais, moi je ne trouve pas que [l'intégration] ça va juste en montant [...] *tsé*, avant la mi-stage, je trouvais que ça allait vraiment bien, puis là, en revenant, ça a tout comme... [...] je me sens moins bien intégrée qu'avant. »

Au troisième FG, je leur demande de revenir sur ce sentiment collectif qu'elles ont eu lorsque leur routine a été chamboulée :

Julie : « [...] c'était la période où il y avait 10 millions de fêtes au village, puis c'est vrai qu'on était tout un peu comme dans un *mood* qu'on ne savait pas... comme tout était changé, mais je pense qu'après ça quand même la routine est revenue, puis de plus belle je dirais, on était comme de plus en plus à l'aise [...] »

Ainsi, avec le retour de leur routine, le sentiment d'être intégrées est aussi revenu. La routine permet donc un sentiment de contrôle, d'indépendance et de prévisibilité qui diminue la confusion et permet de se sentir intégré à la famille et au village.

5.2.3 De l'observation à l'action

Comme Aïssatou l'a mentionné « [...] quand [les stagiaires] ont observé pendant une ou deux journées, tu sens qu'elles ont compris comment ça se passe dans la maison et elles savent à qui parler et comment se comporter [...] ». Aurélianne discute de ce passage de la confusion et l'observation vers un moment où elle se sent à l'aise d'être actrice :

Aurélianne : « Mais c'est sûr que la première semaine, tu te tiens toujours les fesses un peu plus serrées, parce que tu ne sais pas trop ce que t'es supposé faire, ce que t'es pas supposé faire. Puis tu es vraiment en mode observation *fait que* t'es moins en mode acteur, t'es plus spectateur. En tout cas, moi j'ai l'habitude de plutôt faire ça, comprendre l'environnement dans lequel je suis, pour pouvoir reproduire les faits et gestes des autres. Puis c'est ça, là, on dirait que je commence à être actrice, puis c'est le moment où « *wou!* », je me fais crisser dehors de la production, puis je m'en retourne chez nous, j'ai perdu ma *job*. C'est un peu bizarre. »

Mathilde : « Puis pour revenir à quand on parlait d'intégration. Est-ce que c'est un peu ça aussi, pour toi, être bien intégrée ? C'est-à-dire de ne plus être spectatrice et être actrice ? »

Aurélianne : « Ouais, ouais. Définitivement. Carrément. Parce que quand tu n'es plus observatrice, c'est que tu as compris l'univers dans lequel t'étais. *Ben tsé*, t'apprends tous les jours, évidemment [mais assez] pour pouvoir rentrer dans ton rôle de Sénégalaise, puis de te dire : « ok, ici les gens font comme ça. Puis, moi, je vais faire comme ça. » [...] »

S'intégrer, selon Aurélianne et comme l'a observé Aïssatou, c'est donc sortir de ce moment de confusion, avoir suffisamment compris et appris pour se sentir à l'aise et agir et s'inscrire dans son nouvel « univers ».

5.2.4 De l'invité au membre de la famille

Une fois que la confusion commence à s'estomper et que les stagiaires commencent à comprendre suffisamment les dynamiques familiales, elles essaient alors de trouver leur place dans leur famille. Dans une approche systémique des relations humaines, la famille est considérée comme un système stable d'interaction continue (Marc et Picard 2000, 28). Lorsque les stagiaires arrivent, elles sont appelées à s'intégrer dans ce système. Les mères des familles d'accueil cherchent aussi à intégrer les stagiaires. Les stagiaires ne sont toutefois pas conscientes des règles implicites qui régissent les interactions dans la famille. Comme nous l'avons vu précédemment, le fait « de ne pas savoir » amène un sentiment de confusion et les rend « calmes », en observation, pas encore dans l'action. Marc et Picard (2000), écrivent que :

Lorsque deux individus interagissent, chacun d'eux cherche à déterminer et à définir la relation qui les unit selon les catégories socioaffectives [...] Si les deux protagonistes s'entendent sur la définition de leur relation, celle-ci peut se stabiliser et devenir un contexte relativement solide et permanent qui leur indique comment se comporter, qu'attendre de leur partenaire, comment interpréter ces messages et comment anticiper ses réactions; définir une relation comme amoureuse, amicale, professionnelle, joue un tel rôle de stabilisation et de sécurisation (Marc et Picard 2000, 27).

Pour les stagiaires, une bonne intégration réside non seulement dans la compréhension des dynamiques familiales, ou encore dans le fait de comprendre son rôle, mais aussi dans la négociation de celui-ci, afin de s'inscrire dans le système en tant que membre de la famille. Une première étape réside dans la compréhension des dynamiques et dans le fait de « faire avec » ou de « faire pareil » :

Manuelle : « Je pense [qu'être bien intégrée] ça veut dire, un, justement d'adopter leur mode de vie, de vivre comme eux ils vivent, avec les moyens qu'ils ont, de manger ce qu'ils mangent, d'avoir un peu le même train-train quotidien, le rythme super lent [...] d'expérimenter tout ça, apprendre la langue un peu, je parle pas très bien wolof, mais quand même, d'essayer de communiquer avec eux, de voir toutes leurs habitudes aussi, qui sont différentes et d'en prendre conscience [...] et d'être bien là-dedans [...] »

Cassandra : « [Être bien intégrée c'est] faire ce qu'ils font, faire les activités comme ça avec eux, passer une journée typique, la même journée qu'eux passeraient, sans avoir besoin de comme être sur son cell ou se chercher un autre divertissement. Eux, ils sont capables de s'asseoir, pas nécessairement parler, ils font leurs cacahuètes, ils font ci ils font ça, c'est relaxe [...] ça, c'est s'intégrer à ma famille surtout. »

Les stagiaires valorisent le temps passé en famille, le fait de « faire comme eux », de prendre leur place dans la famille, dans leur routine, dans leur rythme. Pour plusieurs, l'intégration se mesure alors par le passage du rôle d'invité à celui de membre de la famille. Mariette raconte :

Mariette : « Une fois que je me suis sentie plus à l'aise avec mes sœurs et tout, c'était moins comme : « ah je suis l'invité », c'était plus comme : « ah tu fais partie de la famille maintenant. » Au début, tu arrives dans une famille, tu as ta propre chambre, ils te servent de la *bouffe*, toute seule dans ta chambre quasiment. Tu te sens comme une invitée, quasiment comme un roi, ils t'amènent la chaise, puis après ça, une fois qu'il y a eu la soirée où mes sœurs ont dansé, puis *tout le kit* [...] j'ai comme sentie que je faisais partie de la famille. [...] Je pense [qu'une bonne intégration] c'est avoir créé un lien ou est-ce qu'il n'y a comme plus de malaise, c'est genre juste normal. Tu sens que tu fais partie de la famille là, c'est vraiment ça. L'intégration c'est que tu te sens plus comme un visiteur, ou quelqu'un qui va être là de passage, tu as l'impression d'être là depuis un bout, puis rester là pendant un bon moment, *genre* le monde de mon quartier me connaissent toutes, puis *genre* c'est comme si je faisais partie du quartier maintenant, comme si tout était normal. [...] »

Julie abonde dans le même sens :

Julie : « [...] moi je me sens intégrée, parce que je suis plus traitée comme l'invitée, et ils veulent toutes que tout soit parfait, *tsé* de sentir que tu ne déranges plus, qu'ils n'ont plus besoin de faire attention à *xy* parce que tu es partie intégrante de la famille. Que les choses soient plus naturelles, d'avoir la routine, *tsé* pendant les repas, ou le bris de jeûne, c'est plus comme « ah, on te serre en premier parce que tu es l'invitée » mais c'est « ah, dans ma famille c'est toujours les hommes, le père, après les personnes âgées » donc comme que ce rang il part sans que moi je sois la première pare que je suis *toubab*, pour moi ça paru beaucoup. »

Ainsi, ce que ces deux dernières stagiaires illustrent, c'est que l'intégration dans la famille passe par un changement de statut ou de rôle, de l'invité au membre de la famille. Cela transparait dans les relations aux autres membres de la famille et du quartier : les gens les connaissent, les apprécient et se sont habitués à leur présence. Non seulement la stagiaire comprend la routine et les dynamiques familiales, mais elle s'y inscrit. Julie raconte ainsi qu'au départ, elle sentait qu'on lui attribuait un statut particulier de *toubab* et d'invitée, ce qui lui donnait par ailleurs des privilèges. Avec le temps, elle a commencé à être traitée plutôt comme une des filles de la famille et s'est ainsi sentie intégrée.

Les mères de famille donnent par ailleurs un nom sénégalais à leurs stagiaires. Je leur demande pourquoi elles ont pris cette habitude. En premier lieu, me disent-elles, les noms canadiens sont difficiles à retenir et à prononcer. Toutefois, elles racontent qu'elles donnent aussi leur propre nom, ou le nom d'un de leurs enfants à leur stagiaire. Ce faisant, les membres du village sont capables de savoir, au nom de la stagiaire, où elle habite et qui est sa mère : « nous savons qui est l'enfant de qui ». Cette pratique participe aussi à renforcer le sentiment d'appartenance des stagiaires à leur famille et au village. Tous ces éléments nommés par les stagiaires et les mères sont aussi mentionnés par Fatou :

Fatou : « [Être intégrée] c'est d'être à l'aise, bien intégrée avec ses frères et ses sœurs et même dans son milieu de stage, comme dernièrement, il y avait des stagiaires quand on est allé la chercher, elle était tellement intégrée que tout le quartier l'appelait son nom sénégalais, avec son wolof, tout le monde appréciait. Je trouvais qu'elle était vraiment très bien intégrée dans la culture, elle faisait son stage, mais même dans sa culture, et même dans sa famille ça se voyait comme, elle avait une complicité avec ces frères et sœurs, on dirait qu'elle était née dans cette famille. »

5.2.5 Le rôle des mères d'accueil dans l'intégration des stagiaires

Si l'intégration se fait par un processus d'apprentissage et de compréhension, ce ne sont pas seulement les stagiaires qui y sont impliqués. Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, les apprentissages, les savoirs et les compétences des stagiaires sont développés dans l'interaction et les mères d'accueil ont un rôle central dans l'intégration des stagiaires. Dans l'entretien de groupe effectué avec les mères du groupe A, celles-ci m'ont expliqué que l'organisme local leur recommande de tout faire pour bien intégrer les stagiaires dans la famille et dans la vie de tous les jours. C'est donc un des rôles qu'elles se donnent. Au fil des années,

les mères ont aussi développé des connaissances sur les stagiaires et sur les meilleures façons de faciliter leur intégration. Comme mentionné plus tôt par Seynabou, quand les stagiaires arrivent, elles ont besoin d'être intégrées : « tant qu'on ne t'a pas montré qui est qui, c'est où qu'on fait quoi, tu ne peux pas bien évoluer dans l'espace dans lequel tu es. » Cette mère a donc développé comme stratégie de toujours commencé par présenter sa nouvelle stagiaire à toute la famille et lui expliquer les liens de parenté. Les mères ont aussi remarqué qu'en général, les stagiaires aiment beaucoup les enfants. Si elles empêchent les enfants d'entrer dans les chambres des stagiaires, ces dernières ne seront pas contentes. Elles ont compris que les enfants aident les stagiaires à s'intégrer. En effet, plusieurs stagiaires m'ont mentionné ce point. Aurélianne raconte :

Aurélianne : « [Les enfants] aident à l'intégration beaucoup [...] Entre autres, parce que c'est beaucoup moins gênant d'apprendre une langue avec un enfant, parce que tu peux lui poser 8 fois la même question. Si c'est la 4^e fois que tu demandes c'est quoi une fourchette en wolof, l'enfant ne va pas faire : « yo! Ça fait 4 fois que je te le dis. » Il va juste te le dire. C'est vraiment moins gênant avec les enfants [...] »

Les mères ont aussi indiqué que la pratique courante au Sénégal, quand des invité-e-s sont reçu-e-s, c'est de « les ménager », c'est-à-dire de les laisser se reposer. Toutefois, elles ont réalisé que les stagiaires veulent travailler et n'apprécient pas de se faire dire de se reposer. Elles veulent s'intégrer dans la vie de tous les jours. Les mères ont donc transformé leur comportement vis-à-vis des stagiaires et elles n'insistent pas pour qu'elles se reposent ou que les enfants les laissent tranquilles.

5.3 Conclusion : L'intégration comme expérience de compréhension

Ce chapitre a retracé les trajectoires des stagiaires dans leur processus d'intégration. Avant leur départ, les stagiaires des deux groupes ont reçu une formation sur l'interculturel. Je me suis premièrement intéressée à la façon dont les stagiaires mobilisent la notion de choc culturel. J'ai fait ressortir les différents registres d'expériences nommés ainsi par les stagiaires et j'ai ensuite analysé le rapport entre l'idéal type du choc culturel et ses occurrences. Cela a permis de faire ressortir les tensions dans ce modèle d'adaptation. Puisqu'il s'agit d'un idéal

type extrême et négatif, les stagiaires doivent à la fois le maintenir et s'en distancier pour pouvoir qualifier leurs propres expériences.

J'ai ensuite démontré que le processus d'adaptation des stagiaires suit une trajectoire beaucoup plus proche du modèle de confusion de Hottola (2004) que du modèle de choc culturel de Oberg (1969). En effet, ce qui ressort le plus des expériences des stagiaires, c'est leur processus de compréhension, activé par une confusion initiale. Si les stagiaires veulent comprendre, c'est pour s'intégrer. Elles tentent ainsi de prendre le contrôle pour pouvoir agir dans leur nouvel environnement. Au départ, elles sont « calmes » et elles « observent ». Ce n'est qu'une fois qu'elles ont compris certains éléments clés qu'elles se sentent en mesure d'agir, de prendre leur place et de s'intégrer. L'intégration, c'est alors leur inscription dans divers paramètres de leur nouvel environnement : dans leur famille, dans le village, dans la vie de tous les jours, dans le rythme et dans la routine.

Si le modèle de confusion culturelle est plus proche de l'expérience des stagiaires que celui de choc culturel, ce résultat n'est toutefois pas généralisable à tous les contextes. Il existe effectivement plusieurs spécificités dans cette forme de mobilité. Premièrement, mes résultats montrent que les premières motivations des 4 groupes sondés²² sont liées à la culture de la communauté d'accueil et à l'expérience interculturelle. Les stagiaires sont ainsi de prime abord dans une posture de curiosité. De plus, avant leur départ, les stagiaires reçoivent plusieurs formations sur l'interculturel et sur leur pays d'accueil. Elles arrivent ainsi préparées et sont conscientes de la possibilité de vivre un choc. Évoquer cette possibilité et normaliser les moments négatifs dans l'adaptation permet peut-être de réduire le risque de vivre un « vrai choc. »²³ Ensuite, la très grande majorité des stagiaires avaient aussi déjà voyagé en dehors du Québec, elles n'étaient donc pas à leur première expérience de mobilité et d'adaptation. C'est donc peut-être ces particularités qui font du modèle de confusion culturelle le plus adapté au contexte des stages QSF.

²² Il s'agit des deux groupes que j'ai suivis sur le terrain, ainsi que deux autres groupes QSF qui ont participé à mes questionnaires.

²³ Pour reprendre l'expression des stagiaires. Le « vrai choc » étant l'idéal type du choc culturel.

En plus d'être plus adapté au contexte QSF, le modèle de confusion a aussi l'avantage de moins réifier la notion de culture. En effet, l'image que crée le modèle de « choc culturel » est celle de la rencontre entre deux « cultures » et des chocs possibles entre celles-ci. Le formateur a par ailleurs décrit ainsi le choc culturel, comme la « rencontre de deux icebergs ». De l'autre côté, la confusion culturelle est plutôt liée à un contexte qu'il faut déchiffrer. La culture y est moins représentée comme un bloc homogène, mais plutôt comme quelque chose de complexe qui doit être compris. Non seulement la « culture » y est moins réifiée, mais elle est aussi moins négativement connotée. S'attendre à la confusion, plutôt que de s'attendre au choc, change le regard porté sur l'immersion et sur l'Autre rencontré.

Chapitre 6 : Trajectoire des savoirs culturels et interculturels

« Comprendre, en vérité, ce n'est pas comprendre mieux, ni au sens où l'on aurait un savoir meilleur de la chose grâce à des concepts plus clairs, ni au sens de la supériorité fondamentale que le conscient aurait par rapport au caractère inconscient de la production. Il suffit de dire que, *dès que l'on comprend, on comprend autrement.* » (Gadamer 1996, 318)

Dans le chapitre 5, j'ai présenté et analysé la trajectoire d'adaptation interculturelle des stagiaires et j'ai montré comment le modèle de choc culturel n'est pas le plus adapté à l'expérience des stagiaires. En effet, ce n'est pas l'expérience de « choc » qui est la plus significative pour elles, mais celles de confusion, de compréhension et d'intégration. Les stagiaires passent par un moment de confusion et de perte de repères. Pour avoir plus de contrôle sur leurs expériences, elles vont alors rechercher à comprendre et à apprendre. Ces expériences, telles qu'elles ont été rapportées par les stagiaires, se traduisent mieux par le modèle de confusion culturelle qui permet alors d'aborder le processus de production de savoirs culturels et interculturels. Ce chapitre porte donc sur la trajectoire de ces apprentissages, savoirs et compétences. Après avoir analysé le contexte dans lequel se font les apprentissages, il s'agira maintenant de rentrer au cœur de notre question de recherche et de mettre en lumière les processus de production des savoirs. La première section s'intéressera à la production de savoirs « culturels ». La deuxième section abordera la production de systèmes hybrides et temporaires de communication. Ensuite seront abordés les savoir-faire interculturels, développés à travers l'expérience de stage, pour terminer avec les difficultés identifiées dans l'apprentissage en contexte interculturel.

6.1 Apprendre sur les systèmes : les savoirs culturels

Comme nous l'avons vu précédemment, les stagiaires cherchent à comprendre et à apprendre. Les apprentissages les plus recherchés et les plus conscients sont « culturels ». Ils concernent les particularités culturelles qui ont sens à l'intérieur d'un contexte précis (Bathurst

2015). Produire ce type de savoirs permet aux stagiaires de devenir compétents dans les différents systèmes qu'elles identifient (la communication, la politesse, la famille, etc.) et, ainsi, de les intégrer.

6.1.1 La production des connaissances culturelles comme cercle herméneutique

Cette section montrera comment le processus de production de connaissances culturelles des stagiaires s'apparente au cercle herméneutique, tel que présenté par Hans-Georg Gadamer. Dans celui-ci, le préjugé laisse place à la compréhension, par l'interprétation, puis revient à une nouvelle précompréhension par la révision. La compréhension n'est alors pas un processus linéaire, mais circulaire (Grondin 2005, 15). Si le cercle herméneutique se conceptualise normalement comme le rapport entre la personne qui comprend, la compréhension et le compris, dans le cas des stagiaires, une grande partie de la compréhension se fait aussi en groupe. Je schématiserai donc ce processus, en m'inspirant du cercle herméneutique, mais en y ajoutant une composante collective.

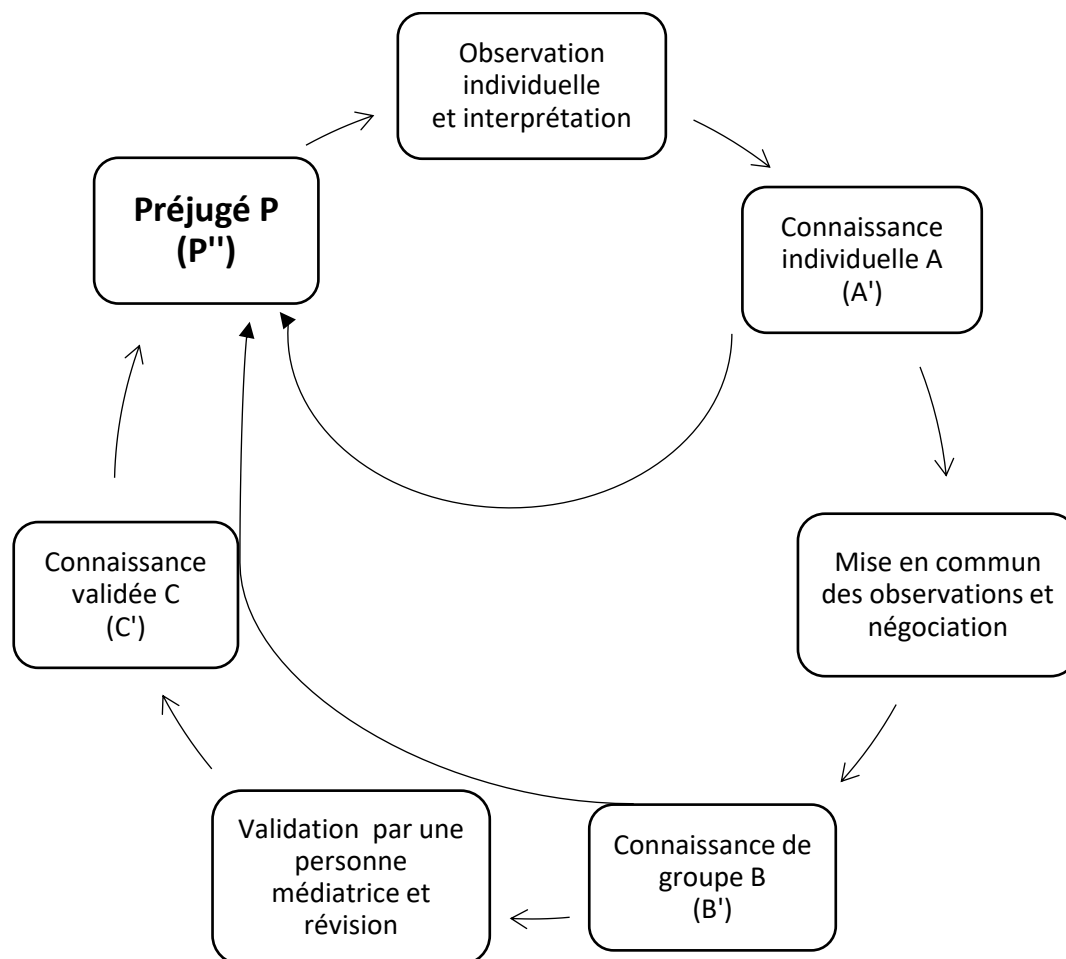
Avant le départ, les stagiaires et les communautés d'accueil ont des préjugés. Les préjugés, dans la pensée herméneutique, sont conceptualisés comme des idées préalables, comme le point de départ de la compréhension. Ceux-ci vont influencer leur regard sur leur communauté d'accueil. Lorsque les stagiaires arrivent dans leur famille d'accueil « tout est nouveau », elles se mettent alors à observer et cherchent à construire des connaissances, pour réduire la confusion et l'imprévisibilité. Les premières observations individuelles des stagiaires vont souvent mener à des premiers savoirs perçus comme objectifs. Ces savoirs sont produits en réaffirmant, en nuancant ou en déconstruisant leurs préjugés.

Lorsque le groupe se rencontre, les stagiaires ont le réflexe de partager leurs observations, les confrontant à celles des autres. Au sortir de cette mise en commun, les stagiaires vont parfois produire une connaissance de groupe, en révisant les observations individuelles. Celle-ci devient alors le point de départ pour les interprétations futures des stagiaires. Les nouvelles observations qu'elles vont faire vont être produites avec cette attente de compréhension. Les savoirs vont être encore une fois nuancés, infirmés ou confirmés individuellement, puis renégociés en groupe. Il y a ainsi un aller-retour constant entre la

précompréhension et une compréhension nouvelle, ainsi qu'entre l'individu et le groupe. Lorsqu'une question devient récurrente dans le groupe, il est courant qu'une des stagiaires arrive dans le groupe avec un morceau d'informations « oh, il faut que je vous dise, j'ai compris quelque chose ». J'ai observé cela à la fois dans mes observations dans le groupe A et dans les entretiens de groupe avec le groupe B. Ponctuellement, les savoirs vont aussi être soumis à la validation d'une personne perçue comme médiatrice. Ce peut être les femmes de l'ONG avec laquelle les stagiaires travaillent, des individus dans le village parlant français, la personne accompagnatrice, ou encore moi. En effet, à chacune de mes visites du groupe B, il m'a été posé une série de questions auxquelles les stagiaires réfléchissaient depuis quelque temps.

La figure suivante schématise le passage du préjugé P, à la connaissance individuelle A, par l'observation et l'interprétation. De là, cette connaissance vient transformer le préjugé de l'individu P en nouveau préjugé P'. Son horizon d'attente pour les prochaines observations est alors transformé. Cette connaissance A peut aussi être négociée à l'intérieur du groupe. Une connaissance de groupe B est produite transformant le préjugé et les attentes de compréhension des individus dans le groupe. Si la connaissance B est soumise à la validation d'une personne médiatrice, alors elle devient une connaissance validée C et transforme encore les horizons d'attente de compréhension des individus.

Figure 5. Cercle herméneutique et savoirs culturels



Un des cas qui illustre le mieux ce processus est celui des apprentissages autour de la nourriture et de la façon de manger au bol. Dans un nouvel environnement, comprendre les règles autour de la nourriture, des repas et de la commensalité s'avère primordial. C'est une des premières préoccupations que j'ai observées. Avant de partir, les stagiaires apprennent, en formation, qu'au Sénégal, on mange à plusieurs autour d'un bol. On leur dit aussi que certaines personnes mangent avec les mains, d'autres avec des cuillères et qu'il ne faut pas utiliser la main gauche. Ces connaissances constituent les préjugés des stagiaires. Ce sont les connaissances préalables qui servent de point de départ à la compréhension des pratiques et normes autour de la nourriture. Arrivées dans leurs familles d'accueil, les stagiaires vont faire des observations qui vont confirmer, infirmer ou modifier leurs connaissances préalables. Par exemple, une stagiaire me raconte qu'une fois arrivée dans sa famille, elle s'est rendu compte que plusieurs

connaissances transmises dans les formations prédépart n'étaient pas complètement vraies. On lui a dit qu'il était interdit d'utiliser la main gauche pour manger. Or, une de ces sœurs d'accueil est gauchère et utilise sa main gauche. La stagiaire conclut qu'on lui a enseigné une mauvaise connaissance et en produit une nouvelle, plus nuancée : « malgré que la majorité évite d'utiliser la main gauche pour manger, quelques personnes le font quand même ».

La nature circulaire et collective de la compréhension des stagiaires m'est apparue rapidement, à travers ce cas. Effectivement, à chaque fois que je me suis rendue au village pour conduire des observations, il y a eu un moment où les stagiaires ont partagé entre elles des observations et questionnements autour de la nourriture: « Avec qui manges-tu? Les enfants, les femmes, le père, seule? », « À quelle heure vous mangez? », « Est-ce que, dans ta famille, les gens mangent avec les mains ? Qui mange avec les mains? Pourquoi? », « Qui est servi en premier? », « Qui a la meilleure part? », « Qui découpe et distribue les morceaux de viande et de légume? », ainsi de suite. Les réponses à ces interrogations conduisent à produire des connaissances: « Ici, on ne parle pas en mangeant », « Les Sénégalais attendent toujours que tout le monde soit autour du bol pour manger », « c'est poli d'accepter si on nous invite à manger », etc. Chaque nouvel élément de réponse est une partie qui permet de mieux comprendre le tout. À ma troisième visite, je me rends compte à quel point elles sont rendues compétentes avec les règles, les normes et les pratiques reliées à la nourriture et la commensalité. Alors qu'au départ, les repas partagés semblaient être un moment un peu stressant, elles savent maintenant ce qui est attendu d'elles et sont ainsi devenues très à l'aise.

À travers ce processus, il arrive parfois que certains moments, dans l'interaction, soient particulièrement révélateurs. Ces moments sont souvent liés à des émotions fortes ou à des surprises. Dans une analyse herméneutique, c'est que ces moments de « rupture » révèlent les traditions des individus qui se rencontrent (Agar 1982). Ils sont ainsi source de nouvelles connaissances. Un des exemples est l'utilisation de l'impératif dans la communication. Au Sénégal, l'impératif n'est pas associé à l'impolitesse. Ainsi, les stagiaires vont se faire dire « assis-toi! », « manges! », « réponds! », « donne-moi ceci! », ainsi de suite. Cela cause parfois des réponses émotives puisqu'au Québec, cette façon de communiquer est impolie :

Florence : [...] C'était après souper j'étais assise sur un petit banc, puis mon père était assis sur la chaise, puis à un moment donné, il se lève pour partir puis il me dit « assis toi

sur la chaise », puis là, je suis comme « non, c'est bon, ça va », puis il m'interrompt puis il dit « ASSIS TOI! » [...] Puis, dans la vie, je ne suis pas le genre de personne qui me laisse me faire parler comme ça. [...] Puis là, sur le coup, j'étais fâchée [...] j'étais plus insultée que d'autres choses, genre, ça m'a un peu blessé [...]

Sur l'impératif, une autre stagiaire explique :

Renée : « [...] c'est la façon dont le langage est créé aussi. Parce que nous, on est beaucoup dans le « est-ce que ? ». Eux, c'est dans les ordres, donc c'est plutôt dans le « donne-moi ça! ». Puis des fois ma mère le fait avec moi, elle est comme : « donne-moi ma sacoche! », « Fait ça! ». Des fois, je suis comme : « ok, c'est en wolof, c'est bon, c'est juste la traduction en français, c'est juste la façon de faire ici. » Mais les premières fois, j'étais comme : « ok, c'est dont *ben* bizarre de se faire donner des ordres comme ça. » Parce que ça ne nous arrive jamais, jamais, au Canada. Puis, il y a toujours un s'il vous plaît qui vient après, puis même un merci. »

Ces moments qui tout d'abord dérangent sont aussi révélateurs. Les émotions suscitées font réfléchir les stagiaires qui vont alors comprendre que l'impératif n'est pas impoli au Sénégal, qu'il s'agit simplement de « la façon dont le langage est créé », comme rapporte Renée. Elles vont aussi se rendre compte de l'importance, au Québec, des expressions : « Est-ce que... s'il vous plaît » et « merci ». Ces moments révèlent autant sur le groupe de l'Autre que sur son propre groupe.

À travers mes observations, je me suis rendu compte que mon processus de production de connaissances sur les stagiaires était aussi très similaire au leur. De mes observations, je faisais des interprétations, que je tentais de valider par des questions posées aux stagiaires et aux mères d'accueil. J'ai aussi, au cours de ce processus itératif, validé mes intuitions avec des amis sénégalais, chercheurs en sciences humaines. Ceux-ci ont joué le rôle de personnes médiatrices. Ils m'aidaient surtout à interpréter les zones de tension entre les stagiaires et leurs familles, en m'offrant leurs interprétations de ces moments. Chaque nouvelle interprétation transformait alors mon horizon d'attente pour les prochaines observations.

6.1.2 Les connaissances culturelles des mères : un processus sur la longue durée

Les connaissances culturelles des mères sur les stagiaires (sur le Québec, le Canada, l'Occident, ou encore les *toubabs*) suivent un processus similaire, mais qui s'étale sur plusieurs années. En effet, dans les deux villages, les communautés reçoivent des stagiaires québécoises

depuis au moins 5 ans. Leur rencontre avec les stagiaires québécoises ne se résume donc pas à une suite d'interaction dans un temps donné (2 mois et demi), avec un groupe particulier, mais par une série de rencontres échelonnées sur plusieurs années. Lorsqu'une mère reçoit pour la première fois une stagiaire, celle-ci reçoit aussi une formation. Fatou explique qu'elle aborde plusieurs éléments avec les mères d'accueil :

« Dans ces rencontres-là, déjà, on arrive à dire aux familles : « vous recevez une autre culture, autre que la culture sénégalaise. Au niveau de la nourriture, ce n'est pas la même. Donc au début, ça ne sera pas facile. » Et on les sensibilise aussi, on leur dit « ce n'est pas des gens qui sont habitués de manger beaucoup de piment, ou des gens qui mangent autant d'huile. » Puis on va leur dire « dans la culture québécoise aussi, si on a de l'émotion, c'est sûr que ça va sortir, ça va pleurer », puisqu'ici les gens font ça plus en cachette [...] Donc on va leur dire « s'ils sont contents, ça se peut qu'ils vont pleurer, s'ils ne sont pas contents, ils vont pleurer, mais il faut comprendre que ça fait partie de la culture. »

Les mères du village B rapportent aussi avoir eu une formation sur le Québec :

« [L'organisme local] dit que les stagiaires n'ont pas la même culture. La différence c'est que, nous, ici, il n'y a pas vraiment d'espace privé. Ça veut dire qu'ici, nous sommes toujours en groupe, même si la maison est grande, les gens vont être dans le même endroit, ou les gens vont entrer dans la chambre des autres. [L'organisme local] nous met en garde en nous disant qu'il faut laisser aux stagiaires leur petit espace privé. »

Ainsi, les organismes locaux agissent auprès des mères aussi comme médiatrice culturelle. Avant leur première rencontre avec les stagiaires québécoises, ils leur transmettent des connaissances qui s'ajoutent aux préjugés des mères d'accueil et qui vont ensuite être transformées ou confirmées dans la rencontre.

Lorsque je demande aux mères d'accueil ce qu'elles ont appris sur le Québec, le Canada, ou l'Occident en général, elles disent savoir peu de choses concrètes, évoquant la barrière de la langue:

Aïssatou : « Si nous parlions français, nous en saurions beaucoup plus sur le Canada, parce qu'on a quand même le désir de savoir, de la même manière que [les stagiaires] viennent ici et veulent savoir. »

Alors que les stagiaires sont en immersion dans un village sénégalais, les mères ne sont pas en immersion dans un contexte québécois. Au fil de l'entretien, quelques éléments ressortent tout de même. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les mères ont appris que les stagiaires aiment travailler et n'aiment pas se faire dire de se reposer. Elles aiment beaucoup les

enfants et ne sont pas dérangées par eux. Elles n'aiment pas si les enfants sont punis, surtout par des corrections physiques. Finalement, les mères sont unanimes sur le fait qu'elles trouvent les stagiaires travaillantes et polies. Ainsi, les apprentissages que les mères font sur les stagiaires proviennent, comme pour les stagiaires, de besoins. Ce qu'elles ont besoin de savoir, c'est comment bien accueillir et intégrer les stagiaires et ce sont ces éléments qu'elles vont chercher.

Ce rapport entre les connaissances des mères et l'intégration des stagiaires est souligné par une discussion que nous avons eue. Lors de l'entretien de groupe, elles mentionnent à quelques reprises à quel point les stagiaires de cette année sont bien intégrées, mieux, me disent-elles, que les années précédentes. En fait, chaque année, les stagiaires s'intègrent de mieux en mieux au village. Je leur demande comment c'est possible. Elles me répondent que les stagiaires s'intègrent de mieux en mieux puisqu'elles, les mères, connaissent de mieux en mieux les *toubabs* et ont donc plus de facilité avec elles. Au-delà de la facilité, c'est aussi une transformation dans leur perception des relations entre Sénégalais et *toubabs* qui s'est opérée. Elles comparent cette relation avec la relation entre les gens des villes et des villages :

Fatima : [...] même en dehors des relations entre noirs et blancs, même entre les gens ruraux et les gens de la ville, avant, il y avait des problèmes. Parce que quand tu viens des villages et que tu pars en ville, tu as peur de parler, parce que tu as peur qu'on te sabote, ou que les gens te prennent pour un fou, pour quelqu'un de pas intelligent, même si tu as de bonnes idées. Avant, dans les villes, on avait le même blocage qu'on peut avoir devant un *toubab*, parce qu'on ne veut pas que les gens nous minimisent, et on ne veut pas que les gens nous manquent de respect. [...] Et à un certain moment, quand les gens se voient souvent, ils se connaissent. Ils se rendent compte que ce sont des humains, comme nous.

Plus tard dans la discussion, elles racontent aussi, par rapport à leur relation avec les *toubabs*, qu'avant de recevoir des stagiaires, cette relation se résumait à voir de temps en temps passer des personnes blanches dans des autobus. Parfois, les *toubabs* les prenaient en photo. Parfois, ils leur donnaient de l'argent. « C'est forcément différent maintenant » disent-elles. Ce changement dans le rapport qu'elles entretiennent avec les *toubabs* en général et les stagiaires en particulier s'explique, selon elles, par l'expérience de stage. Le fait de vivre et travailler ensemble leur a permis de connaître les stagiaires qui ne sont plus que des *toubabs* distantes, perçues comme étant potentiellement dans un rapport oppressif. C'est aussi la déconstruction des préjugés construits sur une série de rencontres vécue négativement.

Dans le texte de McAllum et Zahra (2017), les auteures montrent comment le processus d'altérisation des bénévoles par les membres des communautés hôtes passe par plusieurs étapes. Si au début, les bénévoles sont perçus dans un rapport de domination, lorsque les membres des communautés d'accueil réalisent à quel point les bénévoles sont incompetents culturellement, ils et elles vont les mater et les guider, renversant le pouvoir dans la relation (McAllum et Zahra 2017). Dans notre cas, ce processus d'altérisation se produit sur la longue durée, puisque le village accueille des stagiaires depuis 5 ans. Si les mères rapportent avoir auparavant eu le préjugé que les *toubabs* étaient potentiellement oppressifs, qu'ils pourraient les minimiser, leur manquer de respect, celui-ci s'est transformé par la rencontre. La relation continue de se transformer, puisque d'année en année, elles rapportent connaître de mieux en mieux les stagiaires.

Malgré la transformation des représentations des *toubabs* par les mères et malgré les nombreuses connaissances acquises permettant de bien intégrer les stagiaires, à plusieurs reprises, les mères me demandent si les stagiaires sont satisfaites de la façon dont elles sont accueillies dans les familles. Elles me répètent souvent ne jamais arriver à avoir cette information. Il semble exister ici un problème systémique : les mères ont de la difficulté à avoir des informations concernant les impressions des stagiaires. La barrière de la langue rend évidemment plus difficile la communication. Or, les stagiaires arrivent, par l'entremise de personnes médiatrices, à avoir toutes les informations dont elles ont besoin. Il peut ainsi être posé comme hypothèse qu'il manque un suivi de médiation prenant en compte les besoins d'information des mères de famille.

6.2 Les systèmes hybrides et temporaires

Alors qu'une grande partie de l'adaptation provient de l'apprentissage sur les systèmes en place – puis leur intégration – un autre phénomène a aussi lieu au même moment : la négociation et la création de nouveaux systèmes. Pour illustrer ce processus, la négociation du rôle des stagiaires dans leur famille, ainsi que celle des règles de politesse sera abordée.

6.2.1 Invitée ou membre de la famille ? La négociation de son rôle dans la famille

Un premier exemple est celui du rôle des stagiaires dans leur famille. Celui-ci est en effet constamment négocié dans les interactions. Dans l'analyse systémique, la famille se constitue comme un système stable d'interactions continues (Wittezaele et Garcia 2006, 28). Les relations familiales s'y actualisent « entre autres par des fonctions, des responsabilités et des obligations que l'on désigne généralement par le mot « rôle ». » (Landry Balas 2008, 73) Or, les stagiaires, en arrivant dans leurs familles d'accueil n'ont pas de « rôle formel » dans celle-ci. Pour que la relation se stabilise, les stagiaires et leurs familles doivent alors négocier les rôles de chacun-e :

Lorsque deux individus interagissent, chacun d'eux cherche à déterminer et à définir la relation qui les unit selon les catégories socioaffectives [...] Si les deux protagonistes s'entendent sur la définition de leur relation, celle-ci peut se stabiliser et devenir un contexte relativement solide et permanent qui leur indique comment se comporter, qu'attendre de leur partenaire, comment interpréter ces messages et comment anticiper ses réactions; définir une relation comme amoureuse, amicale, professionnelle, joue un tel rôle de stabilisation et de sécurisation (Marc et Picard 2000, 29-30)

Le rôle des stagiaires est toutefois ambigu, entre celui d'invité et de membre de la famille. Les mères d'accueil m'ont rapporté vouloir, comme c'est la coutume, accueillir les stagiaires comme des invitées. Or, ces dernières souhaitent être considérées comme des membres de la famille, c'est même un critère de leur intégration. Les stagiaires vont ainsi refuser plusieurs privilèges accordés aux invités. Elles vont demander à être traitées comme les autres jeunes adultes de la famille. Elles vont par exemple souvent refuser de s'asseoir sur les chaises, privilège réservé aux personnes plus âgées, ou aux invités. Alors que les mères d'accueil souhaitent que les stagiaires se reposent et ne travaillent pas trop, celles-ci désirent, au contraire, profiter le plus possible de leur stage en participant aux tâches quotidiennes, en plus du travail associé au projet. Les mères abdiquent après un certain temps, entre l'injonction de bien accueillir les stagiaires et celle de bien les intégrer. Les mères, durant tout l'entretien de groupe auquel elles ont participé, ont par ailleurs appelé les stagiaires « les enfants ».

Alors qu'elles tentent le plus possible de s'intégrer à leur famille, les stagiaires vont parfois vouloir des privilèges qui ne sont pas accordés aux autres jeunes femmes de leurs familles. Ainsi, plusieurs stagiaires m'ont rapporté se sentir contrôlées : les mères leur imposent

des couvre-feux, elles ne peuvent pas marcher seules après une certaine heure, etc. En ce qui concerne leur liberté (c'est ainsi que plusieurs d'entre elles m'en ont parlé), les stagiaires tentent de négocier d'avoir des permissions qui ne sont pas normalement accordées aux autres jeunes femmes célibataires au village. C'est plutôt le rôle d'invitée qu'elles réclament alors et celui de membre de la famille qu'elles se font assigner, en se faisant dire qu'elles doivent obéir à leurs « parents ». Ainsi, il existe une négociation et une tension constante entre les stagiaires et leurs familles concernant le rôle qu'elles occupent dans la famille et les responsabilités et droits qui y sont associés. Ce rôle se stabilise au fil du temps, mais reste un objet constant de négociation.

6.2.2 La négociation des règles de politesse

Le deuxième exemple concerne les règles de politesse. Les stagiaires apprennent sur les normes locales, mais elles négocient aussi avec leurs familles d'accueil de nouvelles normes et pratiques qui se constituent comme un nouveau système hybride et temporaire. Les stagiaires apprennent sur les codes de politesse locaux. Elles vont par exemple apprendre les comportements polis, comme l'importance des salutations. Elles vont aussi apprendre que certains comportements jugés impolis au Québec, par exemple l'utilisation de l'impératif, n'a pas valeur d'impolitesse au Sénégal. De l'autre côté, les familles d'accueil apprennent que pour les stagiaires québécoises, il n'est pas impoli de ne pas s'arrêter pour saluer les personnes que l'on croise dans la rue. Des deux côtés, il y a donc des apprentissages sur ce qui est considéré poli et ce qui ne l'est pas, dans les pratiques communicatives des deux groupes.

Les stagiaires ne vont toutefois pas simplement intégrer le système de politesse qu'elles découvrent. Au même moment se négocient de nouvelles normes d'interaction. Comme nous le rappelle Kecskes (2015), dans les interactions interculturelles, les individus ne font pas partie de la même communauté linguistique (speech community). Malgré les apprentissages d'une part comme de l'autre, les codes ne sont pas parfaitement partagés. Il doit donc y avoir une forme de co-construction de nouvelles normes et conventions qui permettent de supporter le sens des messages transmis, pour assurer une bonne communication.

Durant l'entretien de groupe avec les mères, je leur ai demandé si elles trouvaient parfois les stagiaires impolies. Elles m'ont tout répondu que non, « elles sont parfaites ». Toutefois, j'avais pour ma part été témoin de plusieurs comportements que je savais être impoli dans le

contexte sénégalais. Je les ai alors confrontés avec cela : « moi, j'ai vu des stagiaires ne pas saluer les femmes quand elles arrivaient au travail, partir de la concession sans saluer personne, ne pas avertir qu'elle ne reviendra pas manger, ainsi de suite. Est-ce que ce ne sont pas là des comportements impolis? » Les mères ont un peu rigolé et m'ont répondu qu'évidemment, il s'agissait là de comportements qui sont considérés impolis, mais qu'elles savaient que les stagiaires n'agissaient pas par impolitesse. Les mères d'accueil comprennent que les stagiaires ne connaissent pas tous les codes de politesses, alors elles les laissent faire des erreurs qu'elles ne permettraient pas à d'autres membres de la communauté. Les règles de politesse deviennent ainsi moins rigides pour les stagiaires.

Ces dernières essaient par ailleurs de montrer leur respect et leur reconnaissance à leur famille en étant très polies. Parfois, elles surperforment les règles de politesses qu'elles apprennent, installant alors une nouvelle norme plus rigide. Certaines stagiaires racontent qu'elles saluent tous les membres de leur famille, par ordre d'âge, tous les matins, alors qu'elles sont les seules de la famille à procéder ainsi. Elles savent que c'est peut-être un peu exagéré, mais préfèrent être trop polies que pas assez. Une stagiaire me raconte aussi qu'ayant commencé le stage avec cette pratique, elle n'ose maintenant plus la changer. Alors que certaines normes sont moins rigides pour les stagiaires, d'autres pratiques deviennent ainsi plus rigides.

Lors de l'entretien de groupe avec les mères d'accueil, un ami de Dakar m'a accompagné au village pour faire la traduction de la discussion. À la fin de la journée, il me raconte avec amusement qu'il m'a trouvé exagérément polie. C'est seulement dans ce village qu'il m'a vu agir de la sorte. Je me suis alors rendu compte que je surperformais aussi les règles de politesse pour m'assurer de communiquer ma reconnaissance aux mères. Comme elles accueillent toujours ces comportements de ma part positivement, je ne les ai jamais remis en question. Il existe donc cette rétroaction constante entre les tentatives d'être polis et la réponse de l'autre, créant alors de nouvelles normes et pratiques.

Un autre exemple provient des remerciements. Les stagiaires, s'appuyant sur leurs propres règles de politesses, remercient leurs familles d'accueil en disant constamment « jërëjëf » (« merci », en wolof.) Or, dans le système de communication wolof, il n'est pas toujours nécessaire de remercier de cette façon. Ainsi, les mères de famille m'ont expliqué, dans l'entretien de groupe, qu'elles trouvaient très drôle l'habitude des stagiaires de constamment

dire « jërëjëf ». Les stagiaires m'ont aussi confié que les mères rigolaient souvent d'elles à ces moments. Toutefois, après quelque temps passé ensemble, les mères se sont aussi mises à dire « jërëjëf » dans les mêmes contextes que les stagiaires.

Ainsi se crée-t-il un nouveau système de politesse. Ce n'est pas celui qui était en place avant l'arrivée des stagiaires et qu'elles auraient simplement intégré, ce n'est pas non plus les pratiques et normes des stagiaires qui auraient été imposées ni exactement un mélange des deux systèmes. C'est un nouveau système hybride, temporaire, contextuel et dynamique qui se constitue dans une nouvelle communauté de pratique temporaire. D'ailleurs, d'été en été, ces normes sont transformées, puisque de nouvelles stagiaires arrivent.

Finalement, ce processus de négociation rappelle la fusion des horizons de Gadamer. L'horizon est modelé par les traditions des individus et est « [...] le champ de vision qui comprend et inclut tout ce que l'on peut voir d'un point précis » (Gadamer 1996 [1960], 324). La fusion est alors une réduction des écarts entre les compréhensions des individus qui se fait par une négociation constante. Dans celle-ci, les traditions « se métamorphosent pour faire place à autre chose » (Grondin 2005, 5). C'est effectivement le processus qui est à l'œuvre dans la rencontre entre les stagiaires et leurs familles d'accueil : dans le processus d'apprentissage des uns sur les autres, l'écart entre les traditions est réduit, alors qu'il se crée de nouveaux systèmes hybrides et temporaires qui permettent une meilleure communication et une meilleure compréhension entre les deux groupes.

6.3 Devenir compétent en contexte interculturel

Nous venons d'identifier deux dynamiques qui ont lieu simultanément. Premièrement, l'apprentissage conscient d'éléments de la « culture » locale et des différents systèmes que les stagiaires tentent d'intégrer. Parallèlement, il y a aussi co-construction de nouvelles normes et pratiques qui se constituent comme de nouveaux systèmes hybrides et temporaires. Dans un troisième temps, nous pouvons aussi ajouter le développement de savoir-faire interculturels. Les premiers savoirs identifiés précédemment dans ce chapitre sont des savoirs culturels, soit des savoirs sur « la culture de l'autre ». Ceux-ci permettent de réduire l'anxiété face à la complexité du nouvel environnement. De ceux-ci, nous faisons maintenant le saut vers des savoirs interculturels, c'est-à-dire des savoirs qui ne portent pas sur un contexte culturel précis, mais sur

les contextes interculturels. Comme les savoirs culturels permettent d'être compétent-e dans un contexte culturel donné, les savoirs interculturels permettraient d'être compétent-e dans les contextes interculturels.

Certain-e-s auteur-e-s parlent ainsi d'une compétence interculturelle (au singulier), comme d'une compétence avec plusieurs composantes (Bartel-Radic 2014), alors que d'autres vont parler de compétences interculturelles, au pluriel (Azdouz 2016; Fernandez 2001). Dans les deux cas, il y a une reconnaissance que la compétence est multidimensionnelle ou que les compétences sont multiples, mais de quelle nature sont-elles? Rachida Azdouz (2016) nous rappelle que les compétences interculturelles ne sont pas simplement des savoir-être (l'empathie, l'écoute, l'ouverture), ni uniquement des savoirs sur la culture de l'autre, mais aussi des savoir-faire (Azdouz 2016). Ceux-ci sont liés aux savoirs culturels, puisqu'ils peuvent être mobilisés pour produire les savoirs culturels requis dans une situation donnée (Bethoin Antal et Friedman 2003).

Les définitions des compétences interculturelles sont multiples, entre des modèles compositionnels, développementaux, de causalité ou adaptationnels (Bartel-Radic 2014). Dans cette recherche, nous nous intéressons moins à *la* compétence interculturelle comme d'une chose acquise ou non par les stagiaires, plutôt qu'aux différentes compétences, ou savoir-faire interculturels, qui sont développés ou mobilisés dans le contexte des stagiaires. C'est sur ces derniers que portera cette section.

6.3.1 Discrimination des contextes d'apprentissage

Dans les écrits sur l'adaptation en contexte interculturel et sur les compétences interculturelles, plusieurs auteur-e-s affirment qu'il faut certaines dispositions individuelles pour acquérir la compétence interculturelle, ou pour bien s'adapter. Ainsi, la psychologie culturelle et transculturelle s'est intéressé au lien entre la personnalité d'un individu et son succès en contexte interculturel (Van Der Zee et Van Oudenhoven 2013). Par exemple, Van Der Zee et Van Oudenhoven (2013) ont proposé l'existence de 5 traits de personnalité, dits « interculturels », qui prédiraient le succès d'un individu en contexte interculturel, soit : l'empathie culturelle, l'ouverture d'esprit, l'initiative sociale, la stabilité émotionnelle et la flexibilité (*Ibid*).

Berry et al (2006), dans leur recherche sur l'acculturation et l'adaptation de jeunes immigrant-e-s, ont pour leur part développé différents *profils d'acculturation*, ayant une influence sur l'adaptation psychologique et socioculturelle de ces jeunes immigrant-e-s. Les profils d'acculturation sont basés sur plusieurs critères, comme des attitudes, des valeurs, des critères identitaires et linguistiques, mais aussi des critères ayant trait aux interactions entretenues. Les auteurs ont alors fait ressortir 4 profils et ont démontré qu'il y avait une corrélation entre ces profils et le niveau d'adaptation psychologique et socioculturel des jeunes immigrant-e-s (Berry et al. 2006).

De son côté, le modèle de Bennett, le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), rend compte de la sensibilité interculturelle. Cette dernière est l'habileté de concevoir et reconnaître les différences culturelles de façon appropriée (Hammer, Bennett, and Wiseman 2003, 422). Le modèle comporte 6 étapes réparties sur un continuum. Les trois premières étapes sont qualifiées d'ethnocentristes, c'est-à-dire que les individus qui s'y retrouvent conçoivent leur propre culture comme étant le centre de la réalité. Les trois dernières étapes tombent quant à elles dans un registre ethnorelatif, c'est-à-dire que la culture de l'individu est conçue comme un ensemble de croyances et de pratiques, parmi tant d'autres. Les six étapes sont : le déni, la défense, la minimisation, l'acceptation, l'adaptation et l'intégration (*Idem*). Une plus grande sensibilité interculturelle augmente le potentiel de meilleures compétences interculturelles, puisqu'une communication interculturelle réussie nécessite de pouvoir comprendre la culture de l'Autre comme étant aussi complexe que la sienne (Bennett 2004, 10).

Ainsi, que ce soit la personnalité, le « profil » ou l'étape de sensibilité à laquelle l'individu est arrivé, il y aurait des dispositions qui influenceraient la compétence de l'individu en contexte interculturel. Cette recherche ne s'est pas intéressée à mesurer l'adaptation ou l'intégration des stagiaires, mais à mettre en lumière les processus d'adaptation et d'apprentissage qui y ont lieu. Ainsi, elle ne peut offrir de réponses à la question du lien entre les dispositions individuelles et l'adaptation. Toutefois, ce qui est ressorti de la recherche, c'est qu'il existe au moins une compétence interculturelle qui est nécessaire au développement des autres. C'est la discrimination des contextes d'apprentissage. Dans la théorie de l'apprentissage de Bateson (1977), la discrimination permet aux individus de reconnaître qu'un comportement appris dans un contexte précis est adéquat dans celui-ci, mais ne l'est pas nécessairement dans

un autre. De l'autre côté, le processus de généralisation permet de transposer un apprentissage fait dans un contexte à d'autres contextes distincts (Marc et Picard 2000, 72).

Avant leur départ, tous les stagiaires avaient déjà conscience d'appartenir à une « culture ». En formation prédépart, elles ont, avec le formateur, énuméré des éléments de la culture québécoise et fait l'exercice de voir comment ces éléments se retrouvent aussi, différemment, dans d'autres « cultures ». Elles étaient donc conscientes, au niveau théorique, de leur inscription dans une tradition, ou un système, et de l'existence d'autres traditions. L'expérience de terrain permet alors de découvrir ces éléments de différence entre le Québec et le Sénégal. Dans la première section de ce chapitre, nous avons vu que les savoirs culturels sont produits par des processus d'apprentissage et de compréhension circulaires s'opérant à la fois seule et en groupe et qui sont ponctués de moments révélateurs. À travers ce processus, il y a une prise de conscience du Soi et de l'Autre comme faisant partie de traditions ou de systèmes précis. Ainsi, lorsque les stagiaires font des erreurs, par exemple, par rapport aux normes de politesse, c'est qu'elles généralisent des apprentissages faits au Québec. Cela leur permet de mettre en évidence les codes de politesse spécifiques au Québec et ceux spécifiques au Sénégal. Elles font alors souvent le saut entre « ici » et « au Québec » en comparant des éléments, pour arriver à des conclusions de type « ce n'est pas mieux ou pire ici, c'est différent ». Ainsi, en prenant conscience des différences entre les deux contextes, les stagiaires arrivent à la conclusion que ce qui est appris dans le contexte de sa propre culture n'est peut-être pas généralisable dans un contexte différent.

Selon Bennett (2013), la compétence interculturelle, c'est précisément de devenir compétent dans un contexte qui ne nous est pas familier, en coordonnant des actions et des significations qui ne sont pas celles qui seraient les plus appropriées dans notre contexte d'origine (Bennett 2013). Et pour faire cela, encore faut-il être capable de discriminer les contextes d'apprentissage. Dans le modèle de Bennett, cela s'inscrit dans la sensibilité interculturelle. En effet, la première étape du registre ethnorelatif du modèle, est l'étape d'acceptation. Elle se caractérise par une capacité de décentration qui permet à l'individu de reconnaître sa propre culture comme étant qu'une vision du monde parmi d'autres visions aussi complexes. Dans l'étape suivante, l'adaptation, l'individu en immersion dans une autre

« culture » adaptera ces comportements et plus largement ces construits sociaux pour que ceux-ci soient appropriés au nouveau contexte culturel (Bennett 2004, 6-8).

Ce que Bennett nomme la sensibilité interculturelle permet donc, à l'aide de la centration et la décentration, de reconnaître la complexité et les spécificités de son contexte d'origine et du nouveau contexte. En effet, la centration permet « de se voir comme porteur de traditions » et de reconnaître ses cadres de références (White 2014, 50). Cela implique de reconnaître son contexte d'apprentissage comme un contexte parmi d'autres, avec ses propres spécificités. La décentration permet de prendre conscience et de déconstruire ce qui fait obstacle à la prise en compte de l'Autre et de ses différences (Camilleri, 1989). Cela mène effectivement à une meilleure discrimination des contextes d'apprentissages et permet de réaliser que ce qui a été appris dans son propre contexte, n'est peut-être plus valide dans ce nouveau contexte.

La discrimination des contextes d'apprentissages se matérialise donc comme un savoir-faire interculturel qui donne l'impulsion à la compréhension, à la production de savoirs culturels et à l'intégration. Il ne s'agit pas d'une prédisposition qu'aurait l'individu et qui influence son adaptation, mais une première compétence à développer qui permet le développement des autres.

6.3.2 Reconnaître les aspects culturels et les invariants

Au contraire des savoirs culturels, les savoir-faire interculturels sont généralisables à d'autres contextes interculturels. Pour les mettre en lumière, je demande donc, durant le troisième entretien de groupe avec le groupe B, s'il existe des savoirs, développés durant cette expérience, qui pourraient être transposables à un autre contexte d'immersion, ailleurs qu'au Sénégal. Renée et Florence expliquent que, malgré qu'il faudrait réapprendre les codes culturels, leur identification serait plus facile :

Renée : « Moi je pense que je serais meilleure pour savoir ce qui est un code culturel puis ce qui n'en est pas un... [...] je les remarquerais plus, parce que j'ai déjà fait cet apprentissage-là, de remarquer ces choses-là. Mais la culture serait complètement différente, puis faudrait tout réapprendre. »

Florence : « Moi je pense qu'on a déjà vu certains outils qui pourraient être réutilisés dans un contexte complètement différent, même s'il faut réapprendre tous les codes culturels, mais l'espèce de processus pourrait nous être utile. »

Ce qu'elles ont appris, c'est à identifier les lieux des différences culturelles. Alexandra est d'accord et rajoute l'exemple de la famille. Elle explique qu'elle a produit des savoirs sur la famille au Sénégal à partir de ces référents québécois. Maintenant, elle a deux ensembles de référents qu'elle pourra mobiliser pour comprendre un autre système familial :

Alexandra : « [...] tu sais plus où regarder : [...] J'ai une deuxième définition de la famille, donc j'ai plus d'outils... Comme quand j'ai bâti la définition du Sénégal de la famille, *ben* j'avais mes référents [québécois], puis « ça, c'est différent, » « ça, c'est différent, ». *Ben là*, j'ai deux référents [...], plus tu as des référents, mieux tu peux comparer [...] »

Le rapport à la famille est ce que Danielle Gratton nomme un invariant. L'auteure fait la distinction entre les concepts d'invariants et d'aspects culturels. Les invariants sont « des éléments universaux qui ne varient pas d'une société à l'autre » alors que les aspects culturels sont les formes culturelles que prennent les invariants (Gratton 2009, 93). Ainsi, le rapport à la famille existe partout et se manifeste différemment au Sénégal qu'au Québec. Lorsque Renée et Florence expriment qu'elles auront plus de facilité, à l'avenir, à identifier les codes culturels, c'est qu'elles ont pris conscience de ces catégories, ces invariants, qui s'expriment différemment d'un contexte à l'autre. Alexandra explique qu'en connaissant les aspects culturels de la famille au Québec et au Sénégal, elle se sent mieux outillée à comprendre la variation dans le rapport à la famille, peu importe le contexte. Être capable de reconnaître les invariants culturels et leurs expressions constitue un savoir-faire interculturel que plusieurs stagiaires ont développé durant cette expérience.

Dans la formation prédépart, le formateur avait aussi, sans le nommer ainsi, mobilisé ce savoir-faire. Lorsqu'il a abordé la notion de culture, les stagiaires devaient nommer des éléments de culture pour la culture québécoise. Ensuite, elles devaient trouver des équivalents dans d'autres cultures. Ce que le formateur démontrait, c'est le lien entre les invariants et les aspects culturels. En partant d'aspects culturels québécois et en le transposant à un aspect culturel d'un autre groupe, cela permettait de faire ressortir l'invariant.

6.3.3 Naviguer entre les échelles individuelles et culturelles

Un dernier exemple de savoir-faire interculturel qui a été mis en évidence dans l'expérience des stagiaires est celui de la navigation entre les échelles individuelles et

culturelles. Au départ, les stagiaires attribuent une très grande partie des comportements des membres de leur famille d'accueil à la culture. Après avoir remarqué que son père d'accueil était peu bavard, une stagiaire me dira qu'elle a compris que les hommes au Sénégal parlaient peu. Ainsi, la lentille d'analyse sur la réalité autour d'elles est celle de « la culture ». Au fur et à mesure que le stage avance, cette lentille tend à changer. C'est qu'en discutant avec le groupe, les stagiaires se rendent compte que certains des savoirs qu'elles construisent ne tiennent pas. En fait, si son père d'accueil est peu bavard, me dira la stagiaire dans un deuxième entretien, c'est probablement dû à sa personnalité et aux dynamiques familiales.

Suite à cette discussion, j'amène cette question au groupe B, lors de leur troisième entretien de groupe. Toutes étaient d'accord pour dire qu'elles avaient eu ce réflexe au début de leurs séjours, mais que celui-ci a été déconstruit au fur et à mesure du stage. Elles expliquent ce changement de logique par la durée et par l'immersion.

Pascale : « Je pense que le fait d'être ensemble longtemps, ça permet de faire le tri entre la culture et la personnalité, comme un peu inconsciemment. Tu finis par réaliser que cette personne-là, *ben* elle est de même. Puis c'est tout. Sans nécessairement y penser [...] Dans un autre contexte, dans un autre voyage, plus court, peut-être qu'on ne serait pas capable, de faire cette différence-là. Le fait de vivre avec ces gens-là, pendant 2 mois, ça vient comme justement, nous permettre de vivre ça, puis de faire le tri entre les deux. »

Les stagiaires réalisent que les individus sont influencés par les mêmes normes culturelles, mais que leurs comportements vis-à-vis celles-ci sont différents. Dans la typologie de Danielle Gratton, une troisième échelle est précisément celle des subjectivités individuelles (Gratton 2009, 93). Une stagiaire donne l'exemple de l'habillement : certaines femmes au village ne porteraient jamais des pantalons, alors que d'autres, plus jeunes, portent des vêtements que la stagiaire juge « osés ». C'est qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent la façon dont on se place par rapport à une norme. La stagiaire émet l'hypothèse que, dans ce cas, c'est une différence générationnelle. Les stagiaires m'expliquent aussi qu'elles ont réalisé que de famille en famille, les dynamiques sont différentes et que ce qu'une stagiaire observe dans sa famille « ce n'est pas coulé dans le béton ». Finalement, une stagiaire dit qu'il faut aussi appliquer cette logique à l'échelle du village : ce qu'elles pensent être « culturel », m'affirme-t-elle, c'est la « culture du village » et ça ne peut pas être généralisé à tout le Sénégal.

Ce qui ressort de cette discussion, c'est que les stagiaires, par leur séjour prolongé dans le même village, ont appris à naviguer entre les échelles individuelles et groupales. Ce savoir-faire interculturel leur permet aussi d'abandonner (au moins de réduire) la lecture « culturaliste » d'abord adoptée, où ce qui est observé est tout de suite attribué à la culture. Elles se rendent par ailleurs compte que jamais elles ne feraient la même chose au Québec. Julie conclue : « Jamais à la maison, *mettons* au Québec, il y a quelqu'un qui va dire quelque chose et moi je vais être comme : “ça, c'est parce qu'il est québécois” ».

6.3.4 L'expérience internationale et les compétences interculturelles

Plusieurs études posent l'hypothèse – ou arrivent à la conclusion – que la compétence interculturelle est acquise par l'expérience internationale et l'interaction interculturelle (Bartel-Radic 2014, 198). Cela semble logique, puisque la compétence est « une intelligence de l'action » et que l'expérience pratique est un élément-clé de l'apprentissage (Gratton 2009, 93, 197). Bennett (2013) met toutefois en garde contre la réification de la compétence interculturelle. Il serait difficile de la mesurer comme une chose « que l'on a » puisque c'est plutôt « quelque chose que l'on fait ».

L'idée n'est donc pas ici de conclure si l'expérience internationale et interculturelle mène nécessairement au développement de la compétence interculturelle comme une chose acquise, mais de voir comment l'expérience particulière vécue par les stagiaires et leurs familles d'accueil permet aux premières de développer des savoir-faire interculturels qui leur permettent de mieux naviguer à travers les complexités de la rencontre interculturelle. Trois savoir-faire interculturels ont été mis en lumière : la discrimination des contextes d'apprentissage, la navigation entre les invariants et les aspects culturels, ainsi que la navigation entre les échelles individuelles et culturelles.

Ces trois savoir-faire permettent effectivement de mieux naviguer la complexité du contexte interculturel. Toutefois, cela ne garantit pas que les stagiaires ne commettent pas d'erreurs en les mobilisant. Cela n'indique pas, non plus, qu'elles produisent toujours des interprétations justes. Bref, développer des savoir-faire interculturels ne mène pas nécessairement à une compétence interculturelle acquise ou infaillible.

6.4 Les nœuds dans l'apprentissage en contexte interculturel

Malgré les compétences interculturelles développées, malgré les apprentissages et les savoirs produits par les stagiaires et par leurs familles d'accueil et malgré la négociation de nouveaux systèmes imbriquant des éléments des « cultures » des deux côtés, il reste énormément de moments de confusion et d'incompréhension dans la rencontre. Plusieurs moments dont j'ai été témoin ou qui m'ont été rapportés ont lieu lors de situations d'apprentissage.

Un cas résume très bien ces incompréhensions. Durant la première semaine de stage, Émilie est invitée à jouer aux cartes avec des membres de sa famille (qui parlent français). Or, elle s'aperçoit rapidement qu'elle ne comprend pas du tout les règles : « Premièrement, eux, les cartes, ce n'est pas de la même façon », me raconte-t-elle. Au-delà des règles, c'est même la valeur des cartes qui est différente. Certaines cartes sont même retirées du paquet. La stagiaire tente alors d'apprendre les règles du jeu, en posant des questions. Les réponses qu'elle reçoit sont insuffisantes pour elle « [...] ils n'étaient pas très pédagogues, parce qu'ils expliquaient mal des règlements. » Les indications qui lui sont transmises sont partielles : « ils disent juste *genre* un élément du jeu, comme si j'allais tout comprendre, comme si j'allais comprendre le reste, puis ça a été long avant que je *catch*. » On lui explique les règles qu'elle juge les plus faciles, alors que le contexte du jeu en général et les règles compliquées ne sont pas expliqués. Finalement, elle conclue : « Ils me disaient [des indications], mais comme si c'était une évidence, donc il a fallu que je travaille fort, que je pose beaucoup de questions pour savoir comment le jeu fonctionne. »

Cet exemple illustre premièrement les difficultés de la communication interculturelle. Dans un système qu'elle croyait connaître (le jeu), Émilie se rend compte que la valeur des éléments (les cartes) est différente de celle dans les jeux qu'elle connaît au Québec. Elle ne peut pas jouer sans produire de savoirs sur le jeu. C'est pourquoi elle pose des questions. Par ailleurs, les stagiaires avaient, en formation, fait un exercice similaire où elles jouaient à un jeu sans avoir les mêmes règles. L'exercice visait à montrer l'importance de la communication et la validation des règles que l'on croit aller de soi. C'est le principe d'explicitation de ses cadres de références. Or, pour Émilie, l'apprentissage des règles du jeu par cette forme de

métacommunication (communication sur le système du jeu) est laborieux et elle ne comprend pas pourquoi.

Cela soulève plusieurs questions sur les façons privilégiées d'enseigner et d'apprendre au Sénégal : quelle est la valeur de la question ? Quand est-ce qu'on pose des questions et quand est-ce qu'il vaut mieux observer ? Quel est le rapport à l'indépendance dans les apprentissages ? Est-ce qu'on laisse l'individu faire des erreurs et apprendre par lui-même ou est-ce qu'on intervient rapidement pour corriger les erreurs de l'autre ? Puisque Émilie a tenté d'apprendre par le biais des questions, je me suis alors intéressé au rôle de celles-ci dans l'apprentissage au Sénégal. Comme on l'a vu dans les sections précédentes, les stagiaires posent beaucoup de questions à leur famille d'accueil. Les mères d'accueil m'ont dit n'avoir aucun problème avec cela, elle trouve que c'est bien de poser des questions. Fatou (la médiatrice culturelle qui travaille avec le groupe B) me rapporte la même chose. Elle suggère elle-même aux stagiaires de poser beaucoup de questions pour s'adapter. Parfois, la stratégie fonctionne parfaitement et les stagiaires, en posant des questions, arrivent à avoir les informations voulues. Toutefois, elles ont parfois l'impression de ne pas avoir de réponse à leurs questions. Par exemple, les stagiaires sont souvent confuses sur les liens de parenté dans leur maison d'accueil.

Fatou a aussi remarqué que les stagiaires rapportent souvent ne pas avoir de réponse à leurs questions. Elle pense qu'il s'agit tout d'abord d'un problème de communication, dû à la barrière linguistique. Toutefois, il peut aussi s'agir de sujet sur lesquels les mères n'ont pas nécessairement déjà réfléchi : « pourquoi vous faites comme cela ici ? » La réponse sera alors « parce que c'est comme ça ». Ou alors, il s'agit peut-être de questions sur des secrets ou des tabous. Elle m'assure par ailleurs que les mères n'y voient rien d'impoli. Sont-elles surprises, tout au moins, de la quantité de questions que les stagiaires leur posent ?

Fatou : « Oui, ça arrive souvent qu'elles nous disent : « hey, ma fille elle pose trop de questions ! » Parce qu'elles vont poser des questions : « hey, c'est qui cet enfant-là ? C'est qui la maman ? C'est qui le papa ? » Et [les sénégalais-e-s], des fois on a tellement d'enfants dans la famille que ce n'est pas les enfants de la maman. La maman peut avoir des enfants adoptés, ou des enfants à donner. On donne des enfants. Mais tu vas te dire : « c'est qui cet enfant-là ? » [On va te répondre :] « c'est ma fille ! » Mais tu vas leur dire : « mais il ne porte pas le même nom que l'autre, et l'autre c'est ta fille », [la réponse sera] « mais c'est ma fille. » Tout court. Donc c'est des choses que des fois, les stagiaires elles posent, mais elles n'ont pas nécessairement la réponse [...] »

« Si c'est [des sénégalais-e-s] qui posait ça, [les familles] vont dire que c'est déplacé, mais venant d'une autre culture ce n'est pas déplacé. Je peux dire : « ça c'est la fille de qui ? », mais je ne vais pas aller plus loin en disant : « Lui c'est Diop, lui c'est Ndiaye, tu m'as dit que... » Non, ça, je ne le ferais pas, sinon, automatiquement, la maman ne me répond pas ou le papa va dire : « toi tu es qui pour venir... » Mais en venant des stagiaires, ils vont dire que c'est différent, ce sont des gens qui posent des questions et nous on leur dit, en préparation [...] : « ils posent beaucoup de questions! Attendez-vous à ce qu'ils vous bombardent de questions. Donc, soyez prêts et prêtes. » [...] »

« Des fois même, nous, avant que les stagiaires arrivent, on rentre dans les maisons, on pose des questions. On dit à une maman : « combien d'enfants tu as ? » Il y en a qui ne le diront jamais. Il y en a qui vont te le dire. Il y en a, cette année, c'est arrivé, la maman se sentait attaquée carrément. J'ai dit « combien d'enfants ? », elle a dit : « toi tu es qui pour me demander combien d'enfants j'ai? » J'ai dit « écoute, entre toi et moi, je ne viendrais pas te poser des questions comme ça, c'est le travail qui demande ça, c'est pas pour moi, c'est pour donner l'idée à mes stagiaires qui arrivent [...] » Et là elle a commencé à se calmer. [Ce n'est pas tellement des choses que l'on dit], avec la croyance, on va dire que ça porte malheur [...] »

Dans cet exemple, Fatou montre comment les questions sur la famille sont parfois jugées intrusives au Sénégal. Répondre à certaines de ces questions porte même malchance. Puisque les stagiaires « sont d'une autre culture », les familles ne jugent pas leurs questions impolies. Les stagiaires ne recevront toutefois pas toujours de réponses. Cet exemple s'imbrique dans la dynamique, abordée plus tôt, de la production de systèmes hybrides et temporaires de politesse. Il n'est pas impoli, pour les stagiaires, de poser des questions autrement perçues comme intrusives. Or, cela a un impact, non seulement sur les règles et normes de politesse, mais aussi sur ce qui se crée comme pratiques et normes autour de l'apprentissage ensemble. Les stagiaires n'apprennent pas à ne pas poser de questions, mais elles ne reçoivent toutefois pas de réponse, causant de la confusion.

À un autre moment, les stagiaires du groupe A participent, avec un groupement de femmes, à une activité de production de confiture. Le groupe de stagiaires coupe les mangues, alors que le groupe de femme prépare d'autres fruits. Comme les stagiaires ne sont pas assez rapides, deux femmes du groupement vont les rejoindre. Celles-ci ont une technique beaucoup plus rapide. Après un certain temps, les stagiaires adoptent la technique des femmes. Une des stagiaires me raconte ensuite qu'elle ne comprend pas pourquoi on ne leur a pas dit plus tôt de changer de technique, que ça aurait été tellement plus simple que de les laisser « clueless » pendant si longtemps. Cet exemple révèle le rapport à l'instruction dans les apprentissages.

L'attente de la stagiaire était que si elle procède avec une mauvaise technique, quelqu'un la corrigerait en lui en indiquant une meilleure. Cette attente est liée au système d'apprentissage et d'enseignement dans lequel elle a été socialisée. Dans les systèmes d'apprentissage où l'instruction est moins importante, les individus apprennent davantage à observer.²⁴ Une conversation avec un ami sénégalais me confirme que c'est le cas au Sénégal. Il existe un impératif de ne pas mettre mal à l'aise l'autre. Si, pour reprendre cet exemple, une personne utilise une mauvaise technique pour couper des mangues, la personne qui voudra lui apprendre une meilleure technique va mettre en évidence celle-ci, en participant à l'activité. L'autre, par observation reprendra la technique. C'est précisément ce qui s'est passé dans notre cas.

Mon hypothèse est donc que l'apprentissage en contexte interculturel répond à des dynamiques similaires aux autres systèmes de communication, mais qu'il est plus difficile de produire des systèmes hybrides et temporaires d'apprentissage et d'enseignement, puisqu'ils sont moins facilement accessibles à la conscience. Les « cultures d'apprentissage » et « cultures d'enseignement » (Cortier 2005) sont des systèmes culturellement spécifiques, dans lesquels les éléments tels que la question, l'observation, l'instruction, l'expérience, l'indépendance et l'autorité n'ont pas la même valeur. Ce sont ainsi des formes culturelles que prennent les invariants de l'apprentissage et de l'enseignement. En contexte interculturel, dans lequel les individus veulent apprendre sur les « cultures » de l'autre, les façons d'apprendre et d'enseigner sont mobilisées pour produire les savoirs culturels, mais souvent sans penser qu'elles sont elles-mêmes culturelles, causant des incompréhensions.

6.5 Conclusion

Une des conclusions importantes de ce chapitre est le rôle du groupe dans la production des savoirs culturels. En effet, le groupe permet de négocier et de réviser les savoirs produits individuellement. Souvent, les savoirs initiaux tombent lorsqu'ils sont confrontés au groupe. Si ce résultat est intéressant, c'est aussi parce que les stagiaires, dans leurs efforts de compréhension, s'approchent de la figure de l'anthropologue. Or, ceux-ci travaillent très

²⁴ Jean-Guy A. Goulet (1994) démontre ce lien entre l'instruction et l'observation. Durant ces années de terrain avec les Dene Tha, il met en lumière que l'intervention et l'instruction sont minimales dans leur style d'apprentissage et d'enseignement, en comparaison avec les styles occidentaux. En contrepartie, il y a une assurance, chez les Dene Tha, que les individus peuvent apprendre par observation (Goulet 1994).

majoritairement seuls. Selon Bob White « cette posture solitaire vient de la tradition objectiviste des Lumières et [de] la nécessité de pouvoir observer la complexité dans son état naturel, sans la déranger, ni la modifier. » (White, à paraître 2). Or, nous venons de mettre en lumière la valeur du groupe dans la complexification, la négociation et la révision des savoirs. Jean-Pierre Olivier de Sardan (2010), à propos du travail d'équipe en sciences sociales, écrit :

Il y a enfin la solution du travail d'équipe, qui reste beaucoup trop rare. La verbalisation et l'objectivation sont alors assurées par la présence d'un débat au cœur même du processus de recherche empirique. On sait le rôle central que joue ou devrait jouer le débat dans les sciences sociales (il est sans doute la seule garantie épistémologique de la plausibilité). Mais le débat n'intervient en général - et dans le meilleur des cas - que ex post (après la phase de rédaction), et sous des formes "durcies". Aussi introduire, par le biais d'un travail collectif, le débat dans l'enquête, au niveau même de la production de données et des stratégies interprétatives qui s'y manifestent, est une procédure qui ne saurait être sous- estimée (Olivier de Sardan 2010, 47).

Le groupe n'est pas seulement important dans la production de savoirs, mais aussi dans le développement de savoir-faire interculturels. À travers le partage, la négociation et la révision de leurs savoirs produits individuellement, certaines erreurs d'interprétation récurrentes se révèlent, telles que l'interprétation culturaliste. Sans prendre nécessairement pleinement conscience des logiques derrière ces erreurs, il se crée toutefois, dans la révision, de nouvelles habitudes d'apprentissage qui, à force de répétitions, se matérialisent comme des savoir-faire. Cela fait écho à la discussion entamée dans la section 6.3.1 sur les prédispositions individuelles à l'adaptation en contexte interculturel et au développement de compétences interculturelles. Ce que cette recherche souligne, ce ne sont donc pas les prédispositions individuelles, mais plutôt le rôle du groupe et des interactions dans le développement des savoir-faire interculturels.

Outre le groupe, ces résultats montrent aussi l'importance des personnes médiatrices. En effet, la validité des savoirs produits – aux yeux des stagiaires – tient souvent de leur validation par une personne médiatrice. Si l'on cherche à faciliter l'intégration des stagiaires dans leur communauté, à optimiser les apprentissages des stagiaires et de leurs familles d'accueil, et à contribuer à une meilleure communication entre stagiaires et familles d'accueil, il faut prendre en compte l'importance de la médiation. Dans tous les stages QSF, une personne dans le groupe de stagiaires est « responsable d'équipe », ou « accompagnatrice ». Celle-ci fait partie du groupe, donc à un accès privilégié aux expériences des stagiaires, mais elle a aussi le rôle de

faire le lien entre l'OCI québécois, le partenaire local et les familles d'accueil. Elle possède ainsi énormément d'informations et a le potentiel de pouvoir communiquer avec tous les acteurs et actrices du contexte. Le partenaire local est aussi important dans cette médiation. Les stagiaires m'ont rapporté être beaucoup plus à l'aise à poser des questions aux employées des ONG avec lesquelles elles travaillaient, puisqu'elles avaient moins peur de commettre des erreurs avec elles qu'avec leurs mères d'accueil, par exemple. Toutefois, dans les deux cas étudiés, les membres de l'ONG locale n'étaient pas présents quotidiennement avec le groupe de stagiaires. Les mères de famille du groupe B ont aussi exprimé leur besoin de plus de médiation, en mettant l'accent sur le fait qu'elles ont de la difficulté à accéder aux impressions et besoins des stagiaires.

Nous venons de mettre en évidence deux interactions clés dans la révision et la validation des savoirs culturels et interculturels : les interactions de groupe entre les stagiaires, et les interactions entre les personnes médiatrices et les stagiaires. Il reste alors la relation entre les stagiaires et les familles d'accueil. Premièrement, les membres des familles d'accueil jouaient parfois le rôle de personne médiatrice. Dans le groupe B, où j'ai conduit mes observations, les familles d'accueil ne parlaient pas français et les stagiaires ne parlaient pas (ou très peu) wolof, rendant la métacommunication très difficile (voir impossible). Or, dans le groupe A, où les familles d'accueil parlaient beaucoup plus français, le rôle de personne médiatrice était aussi occupé par des membres de la communauté. Ensuite, plusieurs savoirs culturels ont aussi été produits à partir de moments révélateurs (ou ruptures) dans les interactions entre les stagiaires et leurs familles d'accueil. Finalement, là où l'interaction entre les stagiaires et leurs familles est la plus productive, c'est dans la création de nouveaux systèmes hybrides et temporaires. Si les savoirs sur l'un et l'autre des groupes (le Sénégal, le Québec) sont rarement produits, révisés et négociés explicitement entre les stagiaires et leur famille, celles-ci, dans l'interaction, vont toutefois produire des nouvelles normes et pratiques, par des boucles constantes de rétroaction.

Ainsi, comme le suggère la philosophie herméneutique, la compréhension se fait dans « l'inter- » et « le sens ne se construit que dans et par le frottement, la rencontre, voire le conflit avec l'autre [...] » (Debono et Goï 2012,8). Que ce soit les stagiaires entre elles, avec les personnes médiatrices, ou avec les familles d'accueil, de façon consciente ou inconsciente, par des questions, négociations, ou par des tensions, la compréhension et les processus d'apprentissage et de production de savoir sont amorcés dans l'interaction.

Finalement – et cela constitue une limite à ce chapitre – les savoirs culturels abordés, autour de la commensalité, l’habillement et les pratiques linguistiques, relèvent de ce qui, dans la métaphore de l’iceberg, constitue la partie visible de la culture. Une autre métaphore, celle de l’arbre, a été développée par Kalpana Das, directrice de l’Institut interculturel de Montréal de 1979 à 2012. Les branches et les feuilles de l’arbre constituent le niveau morphologique de la culture. Il y a ensuite le niveau structurel, le tronc, et le niveau mythique, les racines. L’arbre sert aussi de métaphore pour l’adaptation (Gratton 2009). En effet, si le niveau morphologique – les feuilles et les branches – peut s’adapter rapidement, les niveaux structurels et mythiques – le tronc et les racines – prennent beaucoup plus de temps à se transformer (Eberhard 2009, 8). Les exemples donnés relevaient surtout, donc, du niveau morphologique de la culture. Ce sont les éléments les plus visibles et que les stagiaires pouvaient le plus rapidement adopter en apprenant de nouvelles façons de saluer et de manger, par exemple.

Deux cas abordés font toutefois partie de niveau structurel de la culture : les structures familiales et les styles d’apprentissages. Dans le premier cas, la famille a été reconnue comme un invariant. Les stagiaires ont rapidement compris (ou savaient déjà) que les rôles des individus dans la famille étaient différents d’un contexte culturel à un autre. Comme nous l’avons vu, il existait toutefois une tension entre le désir de s’intégrer à la famille et le désir de garder certains privilèges d’invitées. C’est que les rôles dans la famille et les relations hommes-femmes font partie du niveau structurel de la culture et s’adaptent moins rapidement. Dans le deuxième cas, celui des styles d’apprentissages, les stagiaires avaient de la difficulté à l’identifier comme invariant, causant des incompréhensions. Il est possible d’imaginer que si l’immersion avait été plus longue, il y aurait pu y avoir une négociation d’un système hybride plus stable autour de l’apprentissage.

Conclusion : Le stage comme initiation à l'interculturel

Ce mémoire s'est intéressé à la rencontre interculturelle dans les stages Québec Sans Frontières. À travers la recension des écrits, j'ai mis en lumière trois problématiques auxquels j'ai voulu répondre. En premier lieu, les écrits sur le bénévolat international font rarement la distinction dans les différents contextes étudiés, notamment entre le bénévolat international organisé par des ONG et le bénévolat international commercialisé. En réponse, dans le chapitre 2, j'ai contextualisé le programme QSF à l'intérieur des mobilités internationales, pour faire ressortir, premièrement, sa nature privilégiée, puis pour différencier ce programme d'autres formes de mobilité nord-sud similaires. Le programme QSF est ainsi une forme de bénévolat international, gérée par des ONG et inscrite dans une logique de solidarité. La deuxième problématique identifiée est la passivité imposée des communautés hôtes. En effet, les écrits sur le bénévolat international négligent souvent les points de vue des communautés hôtes, les confinant à un rôle passif, parfois même à un rôle de victimes. Malgré l'accent mis, dans cette recherche, sur les expériences des stagiaires, j'ai tenté de conserver la rencontre comme objet d'étude. Ainsi, si l'intégration des stagiaires a été centrale, celle-ci n'a pas été conceptualisée comme une expérience vécue et modelée uniquement par les stagiaires : la communauté d'accueil, et les mères d'accueil en particulier, joue un rôle dans cette intégration. J'ai donc aussi intégré les voix et récits des mères d'accueil, permettant ainsi de mettre en lumière leur rôle dans l'intégration des stagiaires et leurs propres processus d'apprentissage et d'adaptation. Dans la lignée de McAllum et Zahra (2013, 2017) plus d'études devraient cependant être conduites spécifiquement sur l'expérience des familles d'accueil. La troisième problématique identifiée est la fixation sur le résultat de la rencontre. J'ai voulu me distancier de cette question du résultat pour interroger plutôt les processus d'apprentissage et d'intégration. C'est pourquoi cette recherche a pris la forme d'une ethnographie et qu'elle s'est déroulée sur toute la durée du stage.

J'ai ainsi mis en lumière les dynamiques d'intégration des stagiaires dans leur communauté d'accueil, ainsi que les processus d'apprentissage et de production de savoirs culturels et interculturels des stagiaires et de leurs mères d'accueil. Les résultats du chapitre 5 concernent l'intégration des stagiaires. J'ai soutenu que le modèle de choc culturel n'était pas le

plus adapté aux expériences des stagiaires. Plus important que le choc, ce sont les expériences de compréhension et d'intégration qui ressortent le plus de leurs discours et de mes observations. C'est donc en m'inspirant du modèle de confusion culturelle de Hottola (2004), beaucoup plus proche de l'expérience de stagiaires, que j'ai analysé leurs discours. Ce qui ressort de ce chapitre, c'est que l'adaptation des stagiaires passe par un moment de confusion, puis par un processus de compréhension dans lequel les stagiaires tentent d'apprendre sur les systèmes qu'elles veulent intégrer (système familial, systèmes de communication, règles et normes de politesse, ainsi de suite). L'intégration, c'est alors leur inscription dans ces systèmes : c'est, par exemple, avoir un rôle dans la famille, ou devenir compétent dans les systèmes de communication. J'ai aussi abordé, dans ce chapitre, le rôle des mères d'accueil dans cette intégration. Celles-ci, sans que les stagiaires s'en rendent compte, mettent tout en œuvre pour faciliter leur intégration, en mobilisant leurs savoirs sur le Québec et sur les meilleures façons d'intégrer les stagiaires.

Le chapitre 6 aborde alors les trajectoires des savoirs culturels et interculturels. Ce chapitre montre tout d'abord comment la production de savoirs culturels par les stagiaires est un processus circulaire, similaire au cercle herméneutique de Gadamer, avec une composante collective importante. Le rôle du groupe dans la négociation et la révision des savoirs est mis en évidence, tout comme le rôle des personnes médiatrices. Du côté des mères de famille, ce processus se fait sur la longue durée, au fil des stages. Au même moment que les savoirs culturels sont produits, de nouvelles normes et pratiques émergent. Il se négocie alors de nouveaux systèmes hybrides et temporaires de communication et de relation. Une autre dynamique mise en lumière dans ce chapitre est le développement de savoir-faire interculturels. Les trois savoir-faire décrits sont liés à la navigation entre les différentes échelles d'analyse : individuelles, groupales et universelles. Alors que plusieurs études concluent au développement de la compétence interculturelle à travers l'expérience de mobilité, ce mémoire n'a pas cette prétention. Il s'agissait plutôt de comprendre comment se sont développés les savoir-faire interculturels observés. Finalement, ce chapitre a aussi montré comment les cultures d'apprentissage et d'enseignement sont plus difficilement pensées comme des systèmes culturels et qu'elles sont donc à la base de plusieurs moments d'incompréhension.

Pour conclure, j'aimerais explorer l'idée du stage Québec Sans Frontières comme rite initiatique interculturel. Les études touristiques ont souvent abordé le tourisme comme un « rite de passage moderne » (Graburn 1983) :

“[Tourism] has a beginning, a period of separation characterized by “travel away from home” a middle period of limited duration, to experience a “change” in the non-ordinary place and an end, a return to the home and the workaday. Thus the structure of tourism is basically identical with the structure of all ritual behavior [...]”(Idem, 12)

Il y aurait ainsi un tourisme de passage, ou un tourisme d'épreuve (Amirou 1995), qui marquerait certaines étapes de la vie, comme le passage à l'âge adulte, et qui serait suivi d'une transformation du statut de l'individu (Idem, 13).

Les stages QSF peuvent aussi entrer dans cette analyse. De façon prévisible et routinière, chaque année, à la même période, des dizaines de jeunes québécois-e-s partent faire un stage à l'étranger, au travers duquel leurs statuts professionnels et personnels sont transformés. En effet, les stages QSF sont considérés comme « la porte d'entrée » dans le monde de la coopération internationale québécoise. Un des objectifs du programme QSF est précisément de former une relève dans ce domaine (MRIF 2017). Certains emplois requièrent, ou suggèrent fortement d'avoir réalisé un tel stage. Nous avons aussi vu, à travers ce mémoire, que les personnes qui ont complété un stage QSF sont souvent perçues comme des expert-e-s, des initié-e-s ou des ambassadeur-trices. En plus d'être un rite de passage professionnel, d'autres études montrent que c'est aussi un moment de conscientisation sociale, politique, écologique, intrapersonnel et interpersonnel (Sène 2013).

J'aimerais surtout mettre en lumière l'aspect initiatique de l'expérience. Les stages QSF sont des stages « d'initiation à la coopération internationale ». Or, il peut être argumenté que l'expérience fondamentale du stage réside dans sa composante interculturelle. Ainsi, si le stage QSF est la première étape pour accéder au monde de la coopération internationale, je propose que ce soit parce qu'il est conçu, certes comme une initiation à la coopération internationale, mais aussi – et surtout – comme une initiation à l'interculturel. Pourquoi parler d'initiation ? Tout au long de ce mémoire, ce qui est ressorti des analyses est l'importance de la compréhension et des savoirs produits à travers l'expérience de stage. Si l'initiation peut mener à un changement de statut, elle est d'abord liée aux savoirs (Diagne 2011, 634). Selon Mamoussé

Diagne, l'initiation se caractérise par la transmission de savoirs ésotériques, d'éléments centraux d'une culture et par la transformation du statut de l'initié (Diagne 2005, 4). Christiane Seydou (1993) définit l'initiation, au sens large, comme « un processus d'acquisition du savoir », comprenant des épreuves, et par lequel les méritants deviennent « initiés » (Seydou 1963, 57-60).

Les jeunes québécois-e-s, à travers leur stage, apprennent le langage de la coopération internationale et les codes de cette tradition (ou « culture »). Cette première couche de savoirs leur permet de devenir compétentes et d'être reconnues dans cette communauté. Elles produisent aussi des savoirs culturels pour s'intégrer à leur environnement de vie et de travail. Le noyau de l'initiation ou le « savoir profond » (Diagne 2005b, 61) résiderait toutefois, selon mon analyse, dans les savoir-faire interculturels développés par l'expérience. Si une personne a réalisé un stage QSF, alors, elle a traversé les « épreuves » du « processus d'acquisition de savoir » permettant de vivre et travailler en contexte interculturel. Ayelevi Novivor, discutant de l'initiation tel que décrit par Christiane Seydou (1993), écrit : « Ainsi, les initiés au sens large sont ceux qui auront réussi un certain nombre d'épreuves réelles ou symboliques pour parvenir à comprendre les mécanismes de la connaissance. » L'initiation dans les stages QSF ne se résumerait donc pas à accéder à des savoirs précis (sur la coopération internationale, ou sur le contexte d'immersion), mais plutôt à « apprendre à apprendre » en contexte interculturel, en développant de nouveaux savoir-faire interculturels.

Le stage QSF apparaît donc comme un rite initiatique dans la communauté de la coopération internationale québécoise. Les résultats de cette recherche ne concluent toutefois pas sur la réussite, ou non, de ce rite initiatique par les stagiaires. Si j'ai mis en lumière quelques savoir-faire interculturels développés à travers cette expérience, ces savoirs ne sont pas également répartis dans les groupes de stagiaires rencontrés et je ne peux conclure s'ils sont effectivement transposables à d'autres contextes. Toutefois, les stagiaires sont reconnues à leur retour – à tort ou à raison – comme initiées. C'est donc que l'expérience de mobilité est gage, pour cette communauté, du développement des compétences interculturelles.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, Martine. 1997. « Pour une éducation à l'altérité ». *Revue des sciences de l'éducation* 23 (1): 123. <https://doi.org/10.7202/031907ar>.
- Agar, Michael H. 1982. « Toward an Ethnographic Language ». *American Anthropologist* 84 (4): 779-95. <https://doi.org/10.1525/aa.1982.84.4.02a00030>.
- Ameigeiras, Aldo. 2009. « L'herméneutique dans l'approche ethnographique. Du labyrinthe de la compréhension au défi de l'interprétation ». *Recherches qualitatives* 28 (1).
- Amirou, Rachid. 1995. *Imaginaire touristique et sociabilités du voyage*. Paris: France, Les Presses universitaires de.
- AQOCI. 2017. « Rapport annuel 2016-2017 ».
- Azdouz, Rachida. 2016. « Les compétences interculturelles: Au-delà du savoir-être ». Dans *Interventions auprès des jeunes en contexte de diversité. Les actes du colloque tenu les 19 et 20 octobre 2016*. Montréal.
- Bartel-Radic, Anne. 2003. « «Le véritable voyage de découverte ... »: la dynamique des apprentissages interculturels dans un groupe international ». Dans *XIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, 1-34.
- . 2014. « La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience de mobilité? » *Management international* 18: 194. <https://doi.org/10.7202/1027873ar>.
- Bathurst, Laura. 2015. « Culture Specific/Culture General ». Dans *The SAGE Encyclopedia of intercultural Competence*, édité par Janet Marie Bennett, 211-13. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>.
- Bathurst, Laura, et Bruce La Brack. 2010. « Shifting the locus of intercultural learning. Intervening Prior to and After Student Experiences Abroad. » Dans *Program applications: intervening in student learning*, 261-83.
- Baudet, Pierre, Raphaël Canet, et Amélie Nguyen. 2013. *Passer de la réflexion à l'action. Les grands enjeux de la coopération et de la solidarité internationale*. M Éditeurs.
- Bennett, Janet M, et Milton J. Bennett. 2004. « Developing intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity ». Dans *Handbook of Intercultural Training. 3rd ed*. Sage.
- Bennett, Milton J. 2004. « Becoming interculturally competent ». *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education* 2: 62-77. <https://doi.org/10.1002/tl.275>.
- . 2013. « The Ravages of Reification: Considering the Iceberg and Cultural Intelligence, Towards De-reifying Intercultural Competence ». *Keynote Presentation for FILE IV*,.

- Berger, Peter. 2010. « Assessing the Relevance and Effects of “Key Emotional Episodes” or the fieldwork process ». Dans *Anthropological Fieldwork: A Relational Process*.
- Berghe, Pierre L. van den. 1980. « Tourism as ethnic relations: A case study of Cuzco, Peru ». *Ethnic and Racial Studies* 3 (4). <https://doi.org/10.1080/01419870.1980.9993312>.
- Berry, John W, Jean S Phinney, David L Sam, et Paul Vedder. 2006. « Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation ». *Applied psychology: an international review* 55 (3): 303-32.
- Bethoin Antal, Ariane, et Victor Friedman. 2003. « Negotiating Reality as An Approach to Intercultural Competence ». Dans *Discussion Paper SP III 2003- 101*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Broad, Sue. 2003. « Living the Thai Life—A Case Study of Volunteer Tourism at the Gibbon Rehabilitation Project, Thailand ». *Tourism Recreation Research* 28 (3). Routledge: 63-72. <https://doi.org/10.1080/02508281.2003.11081418>.
- Bruner, Edward M. 1989. « Of Cannibals, Tourists, and Ethnographers ». *Cultural anthropology* 4 (4).
- Butcher, Jim. 2003. *The moralisation of tourism : sun, sand-- and saving the world?* Routledge.
- Butcher, Jim, et Peter Smith. 2010. « “Making a Difference”: Volunteer Tourism and Development ». *Tourism recreation research* 35 (1): 27-36.
- Carbaugh, Donal. 2011. « Ethnography of Communication ». Oxford Bibliographies. 2011. <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756841/obo-9780199756841-0015.xml>.
- Caton, Kellee, et Carla Almeida Santos. 2008. « Closing the hermeneutic circle? photographic encounters with the other ». *Annals of Tourism Research* 35 (1): 7-26. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2007.03.014>.
- Ceriani, G., P. Duhamel, R. Knafou, et M. Stock. 2005. « Le tourisme et la rencontre de l’autre. Voyage au pays des idées reçues ». *L’autre, cliniques, cultures et sociétés* Vol.6 No1 (February): 71-82. <https://doi.org/10.3917/lautr.016.0071>.
- Choquette, Dominique. 2008. « Les jeunes adultes québécois dans la rencontre de l’autre lors d’un stage d’initiation à la coopération internationale ». Université du Québec à Montréal.
- Coenen-Huther, Jacques. 2003. « Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique ». *Revue française de sociologie* 44 (3): 531. <https://doi.org/10.3917/rfs.443.0531>.
- Coghlan, Alexandra, et Margaret Gooch. 2011. « Applying a transformative learning framework to volunteer tourism ». *Journal of Sustainable Tourism*, 1-22.

- Cohen, Erik. 1984. « The Sociology of Tourism: Approaches, Issues, and Findings ». *Annual Review of Sociology* 10: 373-92.
- Colleyn, J.-P., et F. Devillez. 2009. « Le tourisme et les images exotiques ». *Cahiers d'Etudes Africaines* 49 (1-2).
- Cortier, Claude. 2005. *Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures*. *Ela. Études de linguistique appliquée*. Vol. no 140.
- Côté, Daniel, et Danielle Gratton. 2014. « L'approche ethnographique. Illustration dans le contexte de la réadaptation en santé mental. » Dans *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*, édité par Presses de l'Université du Québec.
- Crabtree, Robbin D. 1998. « Mutual empowerment in cross-cultural participatory development and service learning: Lessons in communication and social justice from projects ». *Journal of Applied Communication Research* 26 (2): 182-209. <https://doi.org/10.1080/00909889809365501>.
- Croucher, Sheila. 2012. « Privileged Mobility in an Age of Globality ». *Societies* 2 (1). Molecular Diversity Preservation International: 1-13. <https://doi.org/10.3390/soc2010001>.
- Daldeniz, Bilge, et Mark Hampton. 2010. « Charity-based Voluntourism Versus "Lifestyle" Voluntourism: Evidence from Nicaragua and Malaysia ».
- Debono, Marc. 2012. « Herméneutique interculturelle et DLC: quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations ». Dans *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Éditions M. Fernelmont.
- Debono, Marc, et Cécile Goï. 2012. « Introduction . Pour une approche herméneutique de l'interculturel ». Dans *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers: Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Éditions M. Fernelmont.
- Descheneaux, Harold. 2014. « L'herméneutique phénoménologique de Gadamer ». *Cahiers du Cirp* 5: 1-99.
- Desmarteau, Raymond. 2018. « Ces jeunes pleins d'avenir qui se lancent à l'International : l'histoire de l'une d'entre eux, Mélissa Lemire ». *Radio Canada International*.
- Dettweiler, Ulrich, Ali Ünlü, Gabriele Lauterbach, Andrea Legl, Perikles Simon, et Claudia Kugelman. 2015. « Alien at home: Adjustment strategies of students returning from a six-months over-sea's educational programme ». *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.10.005>.
- Diagne, Mamoussé. 2005. *Critique de la raison orale*. Dakar: CELHTO - IFAN - KARTHALA.

- . 2011. « Logique de l'écrit, logique de l'oral. Conflit au coeur de l'archive ». *Critique* LXVII (771-772).
- Eberhard, Christoph. 2009. « Le dialogue interculturel : outil et horizon d'action pour s'ouvrir à l'altérité dans les politiques publiques et les services sociaux? » Dans *Accommodements institutionnels et citoyens dans les sociétés à pluralité identitaire ou hétérogène : concepts, cadres légaux et politiques pour vivre ensemble dans la diversité*, édité par Conseil de l'Europe.
- Emongo, Lomomba. 1998. « La tradition et son questionnement. Vers un lieu de fondation épistémologique. » *Anthropologie et Sociétés* 22 (1).
- Fabian, Johannes. 1971. « Language, History and Anthropology ». *Philosophy of the Social Sciences* 1 (1): 19-47. <https://doi.org/10.1177/004839317100100102>.
- Farah, Iffat. 1997. « Ethnography of Communication ». Dans *Encyclopedia of Language and Education*, 125-33. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_12.
- Fernandez, Bernard. 2001. « L'expatriation d'occidentaux en Asie: de l'adaptation à l'acquisition de compétences interculturelles spécifiques ». Dans *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*.
- Findlay, Allan M., Russell King, Fiona M. Smith, Alistair Geddes, et Ronald Skeldon. 2012. « World class? An investigation of globalisation, difference and international student mobility ». *Transactions of the Institute of British Geographers* 37 (1): 118-31. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2011.00454.x>.
- Fouéré, Marie-Aude. 2009. « Diagne, Mamoussé, 2005, Critique de la raison orale ». *Journal des africanistes* 79 (1).
- Gadamer, Hans-Georg. 1996. *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gagnon, Marie-Julie. 2016. « Que penser du volontourisme? » *Avenues.ca*, 21 janvier 2016.
- Gal, Susan. 2014. « John J. Gumperz's Discourse Strategies » 23 (3): 115-26. <https://doi.org/10.1111/jola.12023.O>.
- Giovanna Onorati, Maria, et Francesco Domenico d'Ovidio. 2016. « Mobilité et compétence interculturelle dans les programmes internationaux d'apprentissage tout au long de la vie : une étude longitudinale ». *Journal of international Mobility* 4 (1): 109. <https://doi.org/10.3917/jim.004.0109>.
- Gius, Chiara. 2011. « Encountering the other, or encountering the self? The construction of otherness into volunturism experiences ». Dans *Global conference on strangers, aliens and foreigners*.

- Goulet, Jean-Guy A. 1994. « Ways of Knowing: Towards a Narrative Ethnography of Experiences among the Dene Tha ». *Journal of Anthropological Research* 50 (2): 113-39.
- Graburn, Nelson. 1983. « The anthropology of tourism ». *Annals of Tourism Research* 10. <https://doi.org/10.2307/2802266>.
- Gratton, Danielle. 2009. « Comprendre les différents niveaux de la culture et leurs impacts sur le phénomène migratoire ». Dans *L'interculturel pour tous: une initiation à la communication pour le troisième millénaire*.
- Grondin, Jean. 2005. « La fusion des horizons. La version gadamérienne de l'adaequatio rei et intellectus. » *Archives de philosophie* 68.
- Grondin, Jean. 2002. « Gadamer's basic understanding of understanding ». Dans *The Cambridge companion to Gadamer*, 36-51. Cambridge University Press.
- . 2017. *L'herméneutique. Que sais-je ?* Vol. 4e éd. Presses universitaires de France.
- Gumperz, J. 2005. « Interactional sociolinguistics: A personal perspective ». *The handbook of discourse analysis*, 215-28. <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch12>.
- Guttentag, Daniel. 2009. « The possible negative impacts of volunteer tourism ». *Int. J. Tourism Res* 11: 537-51. <https://doi.org/10.1002/jtr>.
- Hachey, Isabelle. 2016. « Le business du volontourisme. L'humanitaire imaginaire ». *La Presse*, 9 janvier 2016.
- Hammer, Mitchell R., Milton J. Bennett, et Richard Wiseman. 2003. « Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory ». *International Journal of Intercultural Relations* 27 (4): 421-43. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4).
- Heller, Monica. 2013. « Gumperz and Social Justice ». *Journal of Linguistic Anthropology* 23 (3): 192-98. <https://doi.org/10.1111/jola.12026>.
- Higgins-Desbiolles, Freya. 2003. « Reconciliation Tourism: Tourism Healing Divided Societies! » *Tourism Recreation Research* 28 (3): 35-44. <https://doi.org/10.1080/02508281.2003.11081415>.
- Holmes, Prue, et Gillian O'Neill. 2012. « Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters ». *International Journal of Intercultural Relations* 36 (5). Elsevier Ltd: 707-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.04.010>.
- Hottola, Petri. 2004. « Culture confusion Intercultural Adaptation in Tourism ». *Annals of Tourism Research* 31 (2): 447-66. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2004.01.003>.
- Hymes, Dell. 1964. « Introduction: Toward ethnographies of communication ». *American Anthropologist* 66 (6): 1-34.

- Kartoshkina, Yuliya. 2015. « Bitter-sweet reentry after studying abroad ». *International Journal of Intercultural Relations*. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.11.001>.
- Kecskes, Istvan. 2015. « Intercultural impoliteness ». *Journal of Pragmatics*. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.05.023>.
- Koskinen, Liisa, et Kerttu Tossavainen. 2004. « Study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing ». *International Journal of Nursing Practice* 10 (3): 111-20. <https://doi.org/10.1111/j.1440-172X.2004.00470.x>.
- Landry Balas, Louise. 2008. « La communication, clé de voûte de tout système ». Dans *L'approche systémique en santé mentale*, édité par Les Presses de l'université de Montréal.
- Lawrence, Gary. 2016. « Barbie Savior, ou les dérives du volontourisme ». *L'actualité*, 25 avril 2016.
- Leanza, Yvan. 2013. « La culture comme un iceberg? » *Alterstice* 3 (2).
- Leite, Naomi, et Nelson Graburn. 2010. « L'anthropologie pour étudier le tourisme ». *Mondes du tourisme*, n° 1. Éditions touristiques européennes: 17-28. <https://doi.org/10.4000/tourisme.316>.
- Lyons, K, et S Wearing. 2008. « Volunteer tourism as alternative tourism: Journeys beyond otherness ». *Journeys of discovery in volunteer tourism: international case study perspectives*, 3-11.
- Lyons, Kevin, Joanne Hanley, Stephen Wearing, et John Neil. 2012. « Gap year volunteer tourism. Myths of Global citizenship? » *Annals of tourism research* 39 (1).
- MacCannell, D. 1973. « Staged authenticity: Arrangements of social space in tourist settings ». *American journal of Sociology* 79 (3): 589-603. <https://doi.org/10.1086/225585>.
- Maranhao, Tullio. 1986. « The hermeneutics of participant observation » 10: 179-88.
- Marc, Edmond, et Dominique Picard. 2000. « L'approche systémique des relations humaines ». Dans *Communication et langages*, 125:56-72. <https://doi.org/10.3406/colan.2000.3024>.
- . 2006. *L'école de Palo Alto. Un nouveau regard sur les relations humaines*.
- McAllum, Kirstie, et Anne Zahra. 2013. « Constructing “Them” and “Us” : Host Communities' Perspectives of Voluntourist Identities ». Dans *Volunteering and Communication. Volume 2. Studies in International and Intercultural Contexts*.
- . 2017. « The positive impact of othering in voluntourism: The role of the relational other in becoming another self ». *Journal of International an Inthercultural Communication*.
- McGehee, Nancy Gard. 2002. « Alternative tourism and social movements ». *Annals of Tourism Research* 29 (1): 124-43.

- McGehee, Nancy Gard, et Carla Almeida Santos. 2004. « Social change, discourse and volunteer tourism ». *Annals of Tourism Research* 32 (3).
- McIntosh, Alison J., et Anne Zahra. 2007. « A Cultural Encounter through Volunteer Tourism: Towards the Ideals of Sustainable Tourism? » *Journal of Sustainable Tourism* 15 (5): 541-56. <https://doi.org/10.2167/jost701.0>.
- Meintel, Deirdre. 2016. « Religion, Conviviality and Complex Diversity ». *Diversities* 18 (1).
- Money, Jeanette, et Timothy W. Taylor. 2016. « Voluntary International Migration ». Oxford Bibliographies. 2016.
- Montgomery, Catherine, et Catherine Bourassa-Dansereau. 2017. *Mobilités internationales et intervention interculturelle : théories, expériences et pratiques*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Morgan, David L., et Margaret T. Spanish. 1984. « Focus groups: A new tool for qualitative research ». *Qualitative Sociology* 7 (3): 253-70. <https://doi.org/10.1007/BF00987314>.
- Mostafanezhad, Mary. 2014. « Volunteer tourism and the popular humanitarian gaze ». *Geoforum* 54. Elsevier Ltd: 111-18. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2014.04.004>.
- MRIF. 2016. « Guide de présentation de projets 2016-2017 ».
- . 2017. « Programme Québec sans frontières (QSF) ». Ministère des Relations internationales et de la Francophonie. 2017. <http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/solidarite-internationale/programmes-de-solidarite/programme-quebec-sans-frontieres>.
- . 2018. « Les Journées Québec sans frontières 2018 - Destination solidarité! - MRIF - Ministère des Relations internationales et de la Francophonie ». 2018. http://www.mrif.gouv.qc.ca/fr/salle-de-presse/communiques/2018/2018_01_25.
- Murphy-Lejeune, Elizabeth. 2000. « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens ». *Recherche & Formation*. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614>.
- Nail, Thomas. 2015. « Migrant cosmopolitanism ». *Public Affairs Quarterly* 29 (2).
- Oberg, Kalervo. 1969. « Cultural shock: Adjustment to new cultural environments ». *Practical Anthropology* 7: 177-82.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 2003. *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants*. LASDEL.
- . 2010. « Le culturalisme traditionaliste africaniste ». *Cahiers d'Etudes africaines* 2-3-4 (198-199-200).
- Pastran, Sasha Hanson. 2014. « Volunteer Tourism : A Postcolonial Approach ». *University of*

- Pedersen, Eric R., Clayton Neighnors, Mary E. Larimer, et Christine M. Lee. 2007. « Measuring Sojourner Adjustment among American students studying abroad ». *International Journal of Intercultural Relations* 35 (December): 1-5.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.06.003>.Measuring.
- Population Data. 2018. « Sénégal • Fiche pays ». 2018.
<https://www.populationdata.net/pays/senegal/>.
- QSF. 2018a. « Contenu de la formation ». 2018.
<http://www.mrif.gouv.qc.ca/qsif/index.asp?Page=programme&SousPage=formation-contenu>.
- . 2018b. « Le programme ». 2018.
<http://www.mrif.gouv.qc.ca/qsif/index.asp?Page=programme>.
- . 2018c. « Projets offerts ». 2018.
http://www.mrif.gouv.qc.ca/qsif/index.asp?Page=resultats&combo_pays=0&cont=0&annee=2017-2018.
- . 2018d. « Universel ». Québec Sans Frontières. 2018.
<http://www.mrif.gouv.qc.ca/qsif/index.asp?Page=projets&SousPage=universel>.
- . 2018e. « Valeurs ». Québec Sans Frontières. 2018.
<http://www.mrif.gouv.qc.ca/qsif/index.asp?Page=programme&SousPage=valeurs>.
- Raymond, Eliza Marguerite, et C Michael Hall. 2008. « The Development of Cross-Cultural (Mis) Understanding Through Volunteer ». *Journal of Sustainable Tourism* 16 (5): 530-43.
<https://doi.org/10.2167/jost796.0>.
- Searle, Wendy, et Colleen Ward. 1990. « The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions ». *International Journal of Intercultural Relations* 14: 449-64.
- Sène, Moussa. 2013. « Il était une fois l'ailleurs... Le stage de coopération internationale comme espace de développement du cosmopolitisme et de la conscientisation des jeunes Québécois ». Université de Montréal.
- Seydou, Christinane. 1963. « L'oeuvre littéraire de Amadou Hampâté Ba ». *Journal des africanistes* 63 (2).
- Simpson, Kate. 2004. « "Doing development": The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development ». *Journal of International Development* 16 (5): 681-92.
<https://doi.org/10.1002/jid.1120>.
- Sin, Harng Luh. 2009. « Volunteer Tourism-"Involve Me and I Will Learn"? » *Annals of*

- Tourism Research* 36 (3). Elsevier Ltd: 480-501.
<https://doi.org/10.1016/j.annals.2009.03.001>.
- . 2010. « Who are we responsible to? Locals' tales of volunteer tourism ». *Geoforum* 41.
- Stronza, Amanda. 2001. « Anthropology of Tourism: Forging New Ground for Ecotourism and Other Alternatives ». *Annual Review of Anthropology* 30 (2001): 261-83.
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.261>.
- Tannen, Deborah. 2005. « Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics ». *Intercultural Pragmatics* 2 (2): 205-8.
<https://doi.org/10.1515/iprg.2005.2.2.205>.
- Terrier, Eugénie. 2009. « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud ». *L'Information géographique* 73 (4): 69.
<https://doi.org/10.3917/lig.734.0069>.
- Theerapapisit, Polladach. 2009. « Pro-poor Ethnic Tourism in the Mekong: A Study of Three Approaches in Northern Thailand ». *Asia Pacific Journal of Tourism Research* 14 (2): 201-21. <https://doi.org/10.1080/10941660902847245>.
- UNDATA. 2011. « City population by sex, city and city type ». 2011.
<http://data.un.org/Data.aspx?d=POP&f=tableCode%3A240>.
- Urry, John. 1990. *The tourist gaze : Leisure and Travel in Contemporary Societies*. SAGE Publications.
- Venne, Amélie. 2016. « Volontourisme ou coopération internationale? | Un seul monde ». *Huffington Post*, 22 février 2016.
- Vertovec, Steven. 2007. « Super-diversity and its implications ». *Ethnic and Racial Studies* 30 (6).
- Ward, Colleen, et Antony Kennedy. 1999. « The measurement of sociocultural adaptation ». *International Journal of Intercultural Relations* 23 (4): 659-77.
[https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(99\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(99)00014-0).
- Wearing, Stephen. 2001. *Volunteer tourism : experiences that make a difference*. CABI.
- Wearing, Stephen, et Nancy Gard McGehee. 2013. « Volunteer tourism: A review ». *Tourism Management* 38. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.03.002>.
- Wetzel, Linda. 2006. « Types and Tokens ». *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford University.
- White, Bob W. À paraître. « Breakdown and Breakthrough: Retreat into Ethnographic Knowledge ».

- . À paraître. « Jamais deux sans trois : La situation ethnographique et le rapport à l'autre ». Dans *De la réflexivité à la vigilance*. Presses universitaires de Lyon.
- . 2012. « From Experimental Moment to Legacy Moment. Collaboration and the crisis of representation. » *Collaborative anthropologies* 5.
- . 2014. « Le “vivre-ensemble” comme scénario de l'interculturel au Québec ». Dans *Pluralité et vivre ensemble*. Presses de l'Université Laval.
- Wijngaarden, Vanessa. 2016. « Tourists' agency versus the circle of representation ». *Annals of Tourism Research* 60: 139-53. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2016.07.005>.
- Wittezaele, Jean-Jacques, et Teresa Garcia. 2006. *À la recherche de l'école de Palo Alto*. Éditions du Seuil.
- Zee, Karen Van Der, et Jan Pieter Van Oudenhoven. 2013. « Culture Shock or Challenge? The Role of Personality as a Determinant of Intercultural Competence ». *Journal of Cross-Cultural Psychology* 44 (6): 928-40. <https://doi.org/10.1177/0022022113493138>.